

Université de Montréal

L'engagement parental en milieu pluriethnique : comparaison des parents francophones,
hispanophones et sinophones

par
Evelyn Bissonnette

**Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation**

**Mémoire de maîtrise présenté à Sébastien Béland, Marc-André Deniger, Serge J. Larivée et
Marie Mc Andrew, pour satisfaire aux exigences du jury de mémoire**

26 août 2016

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES.....	I
LISTE DES TABLEAUX.....	V
LISTE DES FIGURES	VIII
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE UN : PROBLÉMATIQUE	3
1. LE PHÉNOMÈNE MIGRATOIRE DU CANADA : UNE HISTOIRE ANCIENNE	5
2. L'IMMIGRATION AUJOURD'HUI	7
2.1. <i>Les caractéristiques de l'immigration récente.....</i>	<i>8</i>
2.1.1. Le portrait sociodémographique des hispanophones à Montréal	10
2.1.2. Le portrait sociodémographique des sinophones à Montréal.....	11
2.2. <i>L'intégration économique, linguistique et sociale des immigrants récents.....</i>	<i>12</i>
2.3. <i>L'École, centrale dans le projet migratoire</i>	<i>13</i>
2.4. <i>Un vecteur d'insertion sociale : la réussite scolaire</i>	<i>14</i>
3. UN ENJEU QUÉBÉCOIS ACTUEL LIÉ À L'ÉDUCATION : LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE	15
3.1. <i>Le cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration.....</i>	<i>16</i>
3.1.1. Portrait du cheminement scolaire des élèves hispanophones.....	18
3.1.2. Portrait du cheminement scolaire des élèves sinophones.....	20
4. LES LIENS ENTRE LA RÉUSSITE SCOLAIRE, LA FAMILLE ET L'ÉCOLE.....	22
5. LES LIENS ÉCOLE-FAMILLE-COMMUNAUTÉ : SPÉCIFICITÉS DES FAMILLES IMMIGRANTES.....	24
<i>Les différences entre certains groupes ethnoculturels.....</i>	<i>26</i>
CHAPITRE DEUX : RECENSION DES ÉCRITS ET CADRE CONCEPTUEL	29
1. LE CONCEPT D'ENGAGEMENT PARENTAL PRIS SOUS DES ANGLES DIFFÉRENTS	30
2. LA RECHERCHE SUR L'ENGAGEMENT PARENTAL : DES RÉSULTATS VARIÉS	34
3. LE CONCEPT D'ENGAGEMENT PARENTAL EN SIX TYPES.....	36
3.1. <i>Les pratiques éducatives à la maison : type 1</i>	<i>36</i>
3.2. <i>La communication entre l'école et la famille : type 2</i>	<i>37</i>
3.3. <i>La participation des parents à l'école (bénévolat) : type 3</i>	<i>38</i>
3.4. <i>L'encadrement parental à la maison : type 4.....</i>	<i>39</i>
3.5. <i>La participation des parents dans la gestion de l'école : type 5.....</i>	<i>41</i>
3.6. <i>La collaboration avec la communauté : type 6.....</i>	<i>41</i>
4. LES SOURCES D'INFLUENCE DU NIVEAU D'ENGAGEMENT PARENTAL	42

4.1.	<i>Les caractéristiques sociodémographiques et le capital social</i>	43
4.1.1.	Les caractéristiques familiales	43
4.1.2.	Le statut socioéconomique	44
4.1.3.	Le capital social	46
4.2.	<i>Les caractéristiques personnelles</i>	47
4.2.1.	Le style parental	48
4.2.2.	La conception du rôle parental et du rôle de l'école	49
4.2.3.	Les aspirations scolaires des parents.....	50
4.2.4.	Le niveau de maîtrise de la langue	51
4.2.5.	Les besoins et attitudes de l'enfant	52
4.3.	<i>Le capital culturel</i>	54
4.4.	<i>Les dynamiques systémiques</i>	55
4.4.1.	L'ouverture de l'école et de l'enseignant	56
4.4.2.	Les comportements de l'enseignant et du milieu.....	58
4.4.3.	L'apport de la communauté.....	58
5.	LE CAS DES FAMILLES ISSUES DE L'IMMIGRATION.....	59
5.1.	<i>Les dynamiques spécifiques</i>	60
5.1.1.	Les concepts liés à la migration	60
5.1.2.	Les circonstances de la migration.....	61
5.1.3.	La maîtrise de la langue d'accueil	62
5.1.4.	Le processus d'acculturation lié au statut générationnel.....	66
5.2.	<i>La modulation de certains facteurs généraux</i>	67
5.2.1.	Les caractéristiques sociodémographiques et le capital social.....	67
5.2.2.	Les caractéristiques personnelles.....	72
5.2.3.	Le capital culturel.....	75
5.2.4.	Les dynamiques systémiques	76
6.	SYNTHÈSE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	79
CHAPITRE TROIS : CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....		81
1.	LE TYPE DE RECHERCHE PRIVILÉGIÉ	82
2.	L'ENQUÊTE ORIGINALE	83
3.	LA PRÉSENTE ÉTUDE	84
	<i>Les participants</i>	85
4.	LE CADRE OPÉRATIONNEL.....	85
5.	LES ANALYSES MENÉES SUR LES DONNÉES.....	89
6.	LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES.....	91
7.	LES LIMITES	92

CHAPITRE QUATRE : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS SUR L'ENGAGEMENT PARENTAL ET SES SOURCES D'INFLUENCE POUR LES TROIS GROUPES DE PARENTS	95
1. LE PROFIL DES TROIS GROUPES DE PARENTS SELON DIVERS FACTEURS IDENTIFIÉS DANS LES ÉCRITS COMME INFLUENÇANT L'ENGAGEMENT PARENTAL.....	96
1.1. <i>La maîtrise de la langue</i>	96
1.2. <i>Les caractéristiques sociodémographiques et le capital social</i>	98
1.2.1. Les caractéristiques familiales	98
1.2.2. Le statut socioéconomique	102
1.2.3. Le capital social	104
1.3. <i>Les caractéristiques personnelles</i>	107
1.3.1. Le style parental	107
1.3.2. La conception du rôle parental et du rôle de l'école	109
1.3.3. Les aspirations scolaires des parents.....	115
1.4. <i>Le capital culturel</i>	118
1.5. <i>Les dynamiques systémiques</i>	125
1.5.1. L'ouverture de l'école et de l'enseignant	126
1.5.2. Le comportement des enseignants.....	129
1.5.3. L'apport de la communauté.....	132
1.6. <i>Synthèse des sources d'influence</i>	135
2. LE PORTRAIT DE L'ENGAGEMENT PARENTAL CHEZ LES TROIS GROUPES	137
2.1. <i>Les pratiques éducatives à la maison : type I</i>	138
2.2. <i>L'encadrement parental à la maison : type II</i>	140
2.3. <i>Le niveau de communication entre l'école et la famille : type III</i>	144
2.4. <i>La participation des parents à l'école (bénévolat et gouvernance) : type IV</i>	146
2.5. <i>Synthèse des types d'engagement parental</i>	151
3. L'IMPACT DE DIVERSES SOURCES D'INFLUENCES SUR L'ENGAGEMENT PARENTAL.....	152
3.1. <i>La maîtrise de la langue</i>	153
3.2. <i>Les caractéristiques sociodémographiques et le capital social</i>	155
3.3. <i>Les caractéristiques personnelles</i>	161
3.4. <i>Le capital culturel</i>	162
3.5. <i>Les dynamiques systémiques</i>	164
3.6. <i>Synthèse de l'impact des différentes sources d'influence sur l'engagement parental</i>	165
DISCUSSION DES RÉSULTATS ET CONCLUSION	172
1. RAPPEL DES PRINCIPALES ÉTAPES ET DES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	172

2. PRINCIPAUX RÉSULTATS DE LA RECHERCHE ET APPORTS EMPIRIQUES ET THÉORIQUES DE LA RECHERCHE	
175	
3. APPORTS, LIMITES ET PISTES DE RECHERCHE FUTURES.....	184
4. RETOMBÉES SUR LE PLAN DES PRATIQUES.....	187
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	189
ANNEXE A : QUESTIONNAIRE.....	199
ANNEXE B : EXEMPLES D'ENGAGEMENT PARENTAL PAR NIVEAU SCOLAIRE (CAMBRIS, 1998)	
.....	222
ANNEXE C : EXPLICATIONS MÉTHODOLOGIQUES PLUS APPROFONDIES	224
ANNEXE D : DIAGRAMME SOMMAIRE DES SOURCES D'INFLUENCE SUR L'ENGAGEMENT	
PARENTAL.....	227

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : RÉPARTITION SELON LES CATÉGORIES D'IMMIGRATION POUR L'ENSEMBLE DES IMMIGRANTS ADMIS AU QUÉBEC DE 2009 À 2013.....	8
TABLEAU 2 : RÉPARTITION SELON LES CATÉGORIES D'IMMIGRATION DES IMMIGRANTS ISSUS D'AMÉRIQUE CENTRALE ET DU SUD ADMIS AU QUÉBEC ENTRE 2009 ET 2013	11
TABLEAU 3 : RÉPARTITION SELON LES CATÉGORIES D'IMMIGRATION DES IMMIGRANTS ISSUS D'ASIE ORIENTALE ADMIS AU QUÉBEC ENTRE 2009 ET 2013	12
TABLEAU 4 : RÉPARTITION DES RÉPONDANTS DE L'ENQUÊTE.....	85
TABLEAU 5 : LES DIFFÉRENTES SOURCES D'INFLUENCES UTILES AUX FINS D'ANALYSES.....	87
TABLEAU 6 : ITEMS RETENUS DU QUESTIONNAIRE SUR LES DIMENSIONS D'ENGAGEMENT PARENTAL RÉVISÉES D'ÉPSTEIN.....	88
TABLEAU 7 : MOYENNE D'ÉCHELLES LIKERT PAR GROUPE DE LA COMPRÉHENSION DU FRANÇAIS	97
TABLEAU 8 : POURCENTAGE DE RÉPONDANTS AYANT SÉLECTIONNÉ LA MAÎTRISE DU FRANÇAIS COMME CAUSE DE NON-PARTICIPATION (PAR GROUPE)	98
TABLEAU 9 : TABLEAU CUMULATIF DE DIFFÉRENTES VARIABLES DE CARACTÉRISTIQUES FAMILIALES PAR GROUPE (EN POURCENTAGE).....	99
TABLEAU 10 : TABLEAU CUMULATIF DE VARIABLES NOMINATIVES RELIÉES AUX BESOINS ET ATTITUDES DE L'ENFANT PAR GROUPE (EN POURCENTAGE).....	102
TABLEAU 11 : TABLEAU CUMULATIF DE VARIABLES DE STATUT SOCIOÉCONOMIQUE PAR GROUPE (EN POURCENTAGE).....	103
TABLEAU 12 : MOYENNE D'ÉCHELLES LIKERT DU NIVEAU DE CAPITAL SOCIAL (PAR GROUPE).....	104
TABLEAU 13 : DESCRIPTION DES STYLES PARENTAUX POUR LES TROIS GROUPES (EN POURCENTAGE)	108
TABLEAU 14 : MOYENNE D'ÉCHELLES LIKERT DE QUESTIONS EN LIEN AVEC LE RÔLE PARENTAL (PAR GROUPE)	111
TABLEAU 15 : MOYENNES DU NIVEAU D'ACCORD (ÉCHELLES LIKERT) SUR CERTAINES CROYANCES EN LIEN AVEC LA VISION DE L'ÉCOLE (PAR GROUPE)	114
TABLEAU 16 : MOYENNES D'ACCORD (ÉCHELLES LIKERT) SUR LES ATTENTES PARENTALES (PAR GROUPE)	116
TABLEAU 17 : MOYENNES DU REGROUPEMENT DES VARIABLES D'ÉCHELLE DE LA SECTION DES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES	118
TABLEAU 18 : MOYENNES D'ÉCHELLES LIKERT SUR LE NIVEAU D'ACCORD D'ÉLÉMENTS PROPRES AU CAPITAL CULTUREL LIÉS À L'ÉCOLE (PAR GROUPE)	119
TABLEAU 19 : MOYENNE DU CAPITAL CULTUREL RELIÉ À L'ÉCOLE	120
TABLEAU 20 : POURCENTAGE DES PERSONNES QUI CONNAISSENT ET UTILISENT DIFFÉRENTS SERVICES COMMUNAUTAIRES (PAR GROUPE).....	122
TABLEAU 21 : MOYENNES DU CAPITAL CULTUREL RELIÉ AUX RESSOURCES COMMUNAUTAIRES	124
TABLEAU 22 : MOYENNES D'ÉCHELLES LIKERT SUR LA FACILITÉ À PARLER AVEC DIVERSES INSTANCES DE L'ÉCOLE (PAR GROUPE)	127

TABLEAU 23 : MOYENNES DE NIVEAU D'ACCORD (ÉCHELLES LIKERT) SUR DES ÉLÉMENTS EN LIEN AVEC LE COMPORTEMENT DES ENSEIGNANTS.....	130
TABLEAU 24 : MOYENNES (ÉCHELLES LIKERT) D'APPRÉCIATION RELIÉES AUX DIFFÉRENTES RESSOURCES COMMUNAUTAIRES	133
TABLEAU 25 : MOYENNES DES DYNAMIQUES SYSTÉMIQUES (PAR GROUPE).....	135
TABLEAU 26 : MOYENNES DU NIVEAU D'ACCORD (ÉCHELLES LIKERT) DE DIVERS ÉLÉMENTS PROPRES AUX PRATIQUES ÉDUCATIVES.....	139
TABLEAU 27 : MOYENNE D'ACCORD GLOBAL POUR LE TYPE I.....	140
TABLEAU 28 : TEMPS CONSACRÉ PAR LES PARENTS AUX TRAVAUX SCOLAIRES DE LEUR ENFANT PAR SEMAINE (EN POURCENTAGE).....	141
TABLEAU 29 : MOYENNE DU NIVEAU D'ACCORD (ÉCHELLES LIKERT) DE DIVERS ÉLÉMENTS PROPRES À L'ENCADREMENT PARENTAL À LA MAISON (PAR GROUPE).....	142
TABLEAU 30 : MOYENNES GLOBALES (ÉCHELLES LIKERT) DU TYPE II.....	143
TABLEAU 31 : NIVEAU D'ACCORD (ÉCHELLES LIKERT) DE DIVERS ÉLÉMENTS PROPRES À LA COMMUNICATION ENTRE L'ÉCOLE ET LA FAMILLE (PAR GROUPE).....	145
TABLEAU 32 : MOYENNES DU NIVEAU D'ACCORD (ÉCHELLES LIKERT) GLOBAL DU TYPE III.....	146
TABLEAU 33 : RÉPARTITION DE LA PARTICIPATION PARENTALE À L'ÉCOLE (PAR GROUPE).....	146
TABLEAU 34 : COMPARAISON ENTRE LES GROUPES SUR LA PARTICIPATION À L'ÉCOLE (EN POURCENTAGE).....	147
TABLEAU 35 : POURCENTAGE DE RÉPONDANTS AYANT SÉLECTIONNÉ DES CAUSES POSSIBLES DE NON-PARTICIPATION AUX RENCONTRES.....	149
TABLEAU 36 : RÉSULTATS D'ANALYSES DE CORRÉLATION (TAU-B) ENTRE LES ÉCHELLES DES QUATRE TYPES D'ENGAGEMENT PARENTAL ET L'ÉCHELLE GLOBALE DE MAITRISE DE LA LANGUE.....	154
TABLEAU 37 : TABLEAU DE L'INFLUENCE STATISTIQUEMENT SIGNIFICATIVE DE VARIABLES PROPRES AU RÉPONDANT SUR L'ENGAGEMENT PARENTAL (TAU-B DE KENDALL ET ENTRE PARENTHÈSES R DE PEARSON).....	156
TABLEAU 38 : TABLEAU DE L'INFLUENCE STATISTIQUEMENT SIGNIFICATIVE DE VARIABLES SPÉCIFIQUES AUX FAMILLES OU À L'ENFANT SUR L'ENGAGEMENT PARENTAL (TAU-B DE KENDALL).....	157
TABLEAU 39 : TABLEAU DE L'INFLUENCE STATISTIQUEMENT SIGNIFICATIVE DE VARIABLES DE STATUT SOCIOÉCONOMIQUE SUR L'ENGAGEMENT PARENTAL (TAU-B DE KENDALL ET ENTRE PARENTHÈSES R DE PEARSON).....	158
TABLEAU 40 : TABLEAU DE L'INFLUENCE STATISTIQUEMENT SIGNIFICATIVE DU CAPITAL SOCIAL SUR L'ENGAGEMENT PARENTAL (TAU-B DE KENDALL ET ENTRE PARENTHÈSES R DE PEARSON).....	160
TABLEAU 41 : TABLEAU RÉCAPITULATIF DE L'INFLUENCE STATISTIQUEMENT SIGNIFICATIVE DE VARIABLES DE STATUT SOCIOÉCONOMIQUE ET DE CAPITAL SOCIAL SUR L'ENGAGEMENT PARENTAL (TAU-B DE KENDALL ET ENTRE PARENTHÈSES R DE PEARSON).....	161
TABLEAU 42 : RÉSULTATS D'ANALYSES DE CORRÉLATION (TAU-B DE KENDALL) ENTRE LES ÉCHELLES DES QUATRE TYPE D'ENGAGEMENT PARENTAL ET L'ÉCHELLE GLOBALE DES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES.....	162
TABLEAU 43 : RÉSULTATS D'ANALYSES DE CORRÉLATION (TAU-B DE KENDALL) ENTRE LES ÉCHELLES DES QUATRE TYPE D'ENGAGEMENT PARENTAL ET L'ÉCHELLE GLOBALE DU CAPITAL CULTUREL RELIÉ À L'ÉCOLE.....	163

TABLEAU 44 : RÉSULTATS D'ANALYSES DE CORRÉLATION (TAU-B DE KENDALL) ENTRE LES ÉCHELLES DES QUATRE TYPE D'ENGAGEMENT PARENTAL ET L'ÉCHELLE GLOBALE DU CAPITAL CULTUREL RELIÉ À LA COMMUNAUTÉ.....	164
TABLEAU 45 : RÉSULTATS D'ANALYSES DE CORRÉLATION (TAU-B DE KENDALL) ENTRE LES ÉCHELLES DES QUATRE TYPE D'ENGAGEMENT PARENTAL ET L'ÉCHELLE GLOBALE DES DYNAMIQUES SYSTÉMIQUES	165

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : GRAPHIQUE DE BARRES D'ERREUR DE LA MOYENNE POUR CHAQUE GROUPE.....	105
FIGURE 2 : DISTRIBUTION DES CROYANCES QUANT À L'IMPACT DU RÔLE PARENTAL.....	112
FIGURE 3 : GRAPHIQUE DE BARRES D'ERREUR DE LA VRAIE MOYENNE DES CROYANCES SUR L'IMPACT DU RÔLE PARENTAL.....	112
FIGURE 4 : RÉPARTITION DE LA COHÉRENCE ENTRE LES VALEURS FAMILIALES ET CELLES VÉHICULÉES PAR LE RÉSEAU SCOLAIRE	115
FIGURE 5 : RÉPARTITION DE LA COHÉRENCE ENTRE LES CROYANCES SUR LE RÔLE PARENTAL ET CE QUI EST VÉHICULÉ PAR L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE.....	121
FIGURE 6 : NIVEAU DE CONNAISSANCE DES DIFFÉRENTES RESSOURCES COMMUNAUTAIRES.....	124
FIGURE 7 : UTILISATION DES DIFFÉRENTES RESSOURCES COMMUNAUTAIRES.....	124
FIGURE 8 : MOYENNES D'ACCORD SUR L'OUVERTURE DE L'ÉCOLE ET DES ENSEIGNANTS.....	129
FIGURE 9 : MOYENNE GLOBALE DES PARENTS EN FAVEUR DU COMPORTEMENT DES ENSEIGNANTS.....	131
FIGURE 10 : MOYENNE DE SATISFACTION SUR LA COMMUNAUTÉ.....	134
FIGURE 11 : INFLUENCE DE LA MAÎTRISE DE LA LANGUE SUR LES DIMENSIONS DE L'ENGAGEMENT PARENTAL.....	166
FIGURE 12 : INFLUENCE DES CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES SUR LES DIMENSIONS DE L'ENGAGEMENT PARENTAL	167
FIGURE 13 : INFLUENCE DU CAPITAL SOCIAL SUR LES DIMENSIONS DE L'ENGAGEMENT PARENTAL.....	168
FIGURE 14 : INFLUENCE DES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES SUR LES DIMENSIONS DE L'ENGAGEMENT PARENTAL.....	169
FIGURE 15 : INFLUENCE DU CAPITAL CULTUREL SUR LES DIMENSIONS DE L'ENGAGEMENT PARENTAL.....	170
FIGURE 16 : INFLUENCE DES DYNAMIQUES SYSTÉMIQUES SUR LES DIMENSIONS DE L'ENGAGEMENT PARENTAL.....	171

INTRODUCTION

Ce mémoire porte sur l'étude de l'engagement de parents en milieu pluriethnique dans la scolarité de leur enfant. L'engagement des parents étant une dimension des relations école-famille-communauté, nous souhaitons comprendre ce qu'il comporte et ce qui peut le moduler.

Nous savons d'une part que l'engagement parental peut avoir une incidence sur la réussite scolaire des élèves et que parallèlement, les profils de réussite scolaire peuvent varier d'un groupe ethnoculturel à l'autre (Feyfant, 2011; Mc Andrew, Ledent, Murdoch, & Ait-Saïd, 2011). D'autre part, nous savons que la manière de s'engager et les raisons qui sont sous-jacentes à cet engagement s'articulent autrement pour les familles issues de l'immigration que pour celles d'implantation plus ancienne, soit celles de plus de deux générations (Suárez-Orozco & Carhill, 2008; Vatz Laaroussi, 2009). Considérant ces deux éléments, nous cherchons à comprendre ce qui distingue certaines familles des autres au niveau de leur engagement parental et plus précisément pour des familles qui présentent globalement tant des profils culturels que de réussite scolaire différents. Nous nous arrêtons donc à comparer l'engagement parental pour des familles montréalaises francophones, hispanophones et sinophones, car ces dernières répondent à ces critères.

Cet objectif s'appuie sur une démarche de recherche quantitative. Dans cette perspective, nous utilisons les données colligées en 2013 lors d'une enquête sur les relations école-famille-communauté auprès de parents de la Commission scolaire de Montréal.

En outre, l'engagement parental dans la scolarité des enfants peut être modulé par de nombreux facteurs, qui peuvent être tant de nature socioéconomique que personnels à chaque famille ou encore associés à des dynamiques systémiques liant l'école, la famille ou la communauté. Ainsi, non seulement nous allons décrire la manière dont s'engagent les parents des trois groupes cités préalablement, nous allons également nous arrêter à de nombreux facteurs qui peuvent jouer sur cet engagement parental. De surcroît, il nous sera possible de mesurer l'impact

de ceux-ci sur l'engagement parental et de voir si des distinctions sont présentes entre les groupes.

Nous proposons, dans le cadre de notre recherche, de fournir un apport empirique sur l'engagement parental en le considérant selon sa particularité polysémique. En effet, de nombreuses recherches qui portent sur ce thème s'y attardent en ne considérant qu'un seul aspect relié à l'engagement parental : le soutien accordé par le parent à l'enfant lors des devoirs pour ne citer qu'un exemple. Nous souhaitons non seulement documenter la manière dont s'engagent les parents sous de nombreuses dimensions (à la maison, à l'école, etc.), mais aussi apporter des nuances propres à la réalité pluriethnique de la Commission scolaire de Montréal. Finalement, nous proposons d'apporter un apport empirique à la compréhension de la manière dont jouent plusieurs facteurs sur les différentes dimensions d'engagement parental, sachant que certaines raisons pousseront certains parents à s'engager par exemple à la maison et non à l'école.

Dans un premier temps, nous présenterons le contexte pluriethnique des écoles montréalaises et dresserons les profils culturels et de réussite des élèves francophones, hispanophones et sinophones, ainsi que de leurs parents. Ensuite, nous enchaînerons avec ce qui pousse les parents issus de l'immigration à s'engager dans la scolarité de leur enfant et les raisons pour lesquelles cette recherche a une portée sociale et scientifique. Nous discuterons du concept d'engagement parental utilisé dans la recherche, ce qui nous permettra de préciser notre cadre conceptuel. De surcroît, nous décrirons les concepts-clés et la manière dont ils s'articulent dans les écrits d'abord pour les familles francophones, puis pour les familles issues de l'immigration. Ensuite, nous présenterons la démarche méthodologique que nous avons utilisée pour répondre à nos objectifs de recherche. Puis, nous présenterons les résultats de la recherche au regard de nos trois objectifs de recherche, soit : (1) dresser le profil des parents francophones, hispanophones et sinophones selon divers facteurs identifiés dans les écrits comme influençant l'engagement parental; (2) décrire et comparer leur niveau d'engagement parental, en distinguant les diverses dimensions identifiées dans les écrits (3) explorer l'impact des diverses sources d'influence sur les dimensions de l'engagement parental dans chacun des groupes. Finalement, nous conclurons en revenant sur les principaux résultats à la lumière des écrits et soulignant les limites et les retombées de cette recherche.

CHAPITRE UN : PROBLÉMATIQUE

L'école aujourd'hui fait face à de nombreux enjeux et sans équivoque, le thème de la persévérance et de la réussite scolaires teinte tant les énoncés de politiques que la recherche en éducation. Dans cette veine, plusieurs travaux nationaux et internationaux ont mis en évidence qu'un des moyens pour favoriser l'apprentissage des élèves est de tabler sur la collaboration école-famille-communauté (ÉFC) : en effet, les familles et la communauté fournissent un apport primordial au développement et à la réussite scolaire des jeunes (Boethel, 2003; Booth & Dunn, 2013; Feyfant, 2011; Henderson & Mapp, 2002; Jeynes, 2016; Miedel & Reynolds, 2000).

Même si les effets positifs de la collaboration entre l'école, la famille et la communauté sont bien connus, les conditions favorables à sa mise en place le sont moins (Larivée, Kalubi, & Terrisse, 2006). À n'en pas douter, lorsque les acteurs scolaires posent des actions concrètes qui s'enracinent dans les spécificités de l'environnement social de leur milieu, les chances de retombées positives sont accentuées (Larocque, Kleiman, & Darling, 2011). À cette fin, l'une des stratégies utilisées par l'École pour s'informer de ces particularités est de questionner les parents pour avoir leurs appréciations.

Avec cette intention de miser sur des relations ÉFC qui tiennent compte des parents, des chercheurs mandatés par la Commission scolaire de Montréal (CSDM) ont mené une enquête au début 2013. Il s'agit fort probablement de la plus vaste enquête conduite au Québec à ce sujet (3581 parents ont été sondés) ce qui témoigne entre autres de l'importance qui est accordée à ces relations dans le domaine de l'éducation et des efforts d'adaptation dont fait preuve l'École face à son milieu. Elle a permis aux parents de manifester leur niveau de satisfaction à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec leur école, et aux acteurs scolaires d'obtenir un regard sur leurs actions pour ainsi juger si elles sont adaptées à la réalité sociale de leur milieu.

De plus, afin de refléter la réalité sociale du milieu et avec le souci de donner une voix consultative à une majorité de parents, cette enquête a été dressée en plusieurs langues : d'abord en français, qui est la langue officielle du Québec, mais aussi en anglais, en arabe, en espagnol et

en chinois. Cette préoccupation est le reflet de la réalité sociale pluriethnique de la CSDM et du souci de représentativité de la clientèle au sujet des relations ÉFC.

Cela dit, si les relations ÉFC sont déterminantes en regard de la persévérance et de la réussite scolaires, qu'entend-on réellement par ce concept? S'il est légitime de se poser la question, c'est entre autres parce que ce vaste champ scientifique comporte des dimensions variées et complexes. L'une d'entre elles est l'engagement des parents dans la scolarité de leur enfant, un des aspects soutenant le partenariat entre l'école et la famille (Poncelet & Francis, 2010). Bien qu'il n'y ait pas de consensus sur le terme (engagement, implication, participation, etc.), les gestes posés par les parents dans une visée généralement de réussite scolaire sont au centre dans les relations entretenues entre l'école, la famille et la communauté (Deslandes, 2004).

L'engagement des parents joue un rôle en regard de la persévérance et la réussite scolaire, mais il n'est pas univoque et il s'articule de diverses manières d'une famille à l'autre. Si, comme nous l'avons dit précédemment, la façon de mettre en place des pratiques de relations ÉFC n'est pas toujours claire, il est pertinent de fournir un apport empirique sur l'engagement parental, notamment en milieu pluriethnique. Ceci permettra entre autres aux acteurs scolaires d'obtenir une meilleure connaissance des spécificités propres à ce milieu, et ainsi d'œuvrer à de meilleures pratiques liant l'école, la famille et la communauté.

Comme chacun sait, le Québec d'aujourd'hui, plus particulièrement la région montréalaise, est marqué par son caractère pluriethnique. L'école montréalaise reflète cette réalité : près de 70 % des élèves sont issus de l'immigration à la CSDM, soit de première ou de deuxième génération et 46,6 % sont allophones, soit d'une autre langue maternelle que le français ou l'anglais (Sévigny, 2015). Cette réalité sociale a poussé cette commission scolaire à traduire en plusieurs langues le questionnaire envoyé aux parents lors de l'enquête sur les relations ÉFC. Cette enquête a permis de mettre en lumière des distinctions dans le rapport à l'école entretenu par les différents groupes de langue et encore plus spécifiquement pour les hispanophones et les sinophones. Les écrits révèlent également un fort consensus quant au fait que les relations ÉFC s'articulent autrement dans le cas des familles issues de l'immigration (Mc Andrew et al., 2015), mais aussi différemment d'un groupe ethnique à un autre (Anguiano, 2004; Sibley & Dearing, 2014; Zhou, 2012). À cet égard, la comparaison entre les familles provenant d'Amérique latine et d'Asie occidentale est fréquente, surtout aux États-Unis, notamment car le rapport à l'École des

parents est différent et souvent relié à la réussite scolaire des élèves de ces deux groupes (Anguiano, 2004; Chao & Kanatsu, 2008; Okagaki & Frensch, 1998; Sibley & Dearing, 2014; Suizzo & Stapleton, 2007).

Dans ce chapitre, il apparaît d'abord important de brosser le portrait de l'immigration au Canada, au Québec et à Montréal, et aussi d'ajouter quelques spécificités quant aux caractéristiques socioéconomiques des familles immigrantes hispanophones et sinophones. Nous apporterons ensuite des précisions relativement au rôle de l'école en contexte migratoire. Nous aborderons ensuite la problématique québécoise touchant la persévérance scolaire des jeunes, tout en montrant certaines différences pour les élèves issus de l'immigration. Puis, nous dresserons le portrait de la réussite scolaire des immigrants hispanophones et sinophones à Montréal. Finalement, nous ferons ressortir la manière dont certains éléments se différencient par rapport aux liens entretenus entre l'école et les familles issues de l'immigration, en apportant certaines spécifications quant aux familles hispanophones et sinophones. Le tout nous permettra de formuler notre question de recherche générale visant à comprendre plus en profondeur l'engagement parental des parents hispanophones et sinophones à Montréal.

1. LE PHÉNOMÈNE MIGRATOIRE DU CANADA : UNE HISTOIRE ANCIENNE

Au Canada, l'immigration n'est pas un phénomène récent : le développement du pays a été marqué par plusieurs vagues successives d'immigration, notamment celles des Juifs ashkénazes à la fin du 19^e siècle, des paysans d'Europe de l'Est au début du siècle dernier et des paysans du sud de l'Europe à la suite de la Deuxième Guerre mondiale (Dinnerstein & Reimers, 2009; Kelley & Trebilcock, 1998; Mc Andrew & Audet, 2016).

Cet état de fait pourrait surprendre le lecteur, puisqu'il existe effectivement une conception généralisée que de plus en plus d'immigrants viennent au Canada. Selon l'historique dressé par Mc Andrew et Audet (2016), deux changements, qui ont eu lieu vers la moitié du siècle dernier, ont contribué à cette perception. Dans un premier temps, en 1969, l'immigration est devenue plus diversifiée conséquemment à une politique de sélection qui a cessé d'être discriminatoire en fonction de l'origine ethnique pour devenir sélective en fonction des besoins du marché du travail et respectueuse des principes de réunification familiale et d'engagement

humanitaire. En second lieu, l'immigration s'est concentrée essentiellement en milieu urbain, compte tenu de l'évolution de l'économie, ce qui a engendré une visibilité accrue découlant du partage des institutions et des espaces communs.

Les pratiques en ce qui concerne l'immigration ont aussi évolué : elles étaient d'abord basées, au début du XXe siècle, sur l'établissement permanent avec l'objectif d'occuper le grand territoire canadien. Ensuite, c'est surtout le développement économique qui était envisagé pour finalement, y associer également la nécessité de pallier les effets de la décroissance démographique, tout en maintenant un objectif humanitaire (Boudarbat & Grenier, 2014; Parant, 2001)

La dénatalité, présente sur l'ensemble du territoire canadien, a touché d'une manière particulière le Québec. (Grenier & Boudarbat, 2015; Mc Andrew & Audet, 2016). De plus, comme la majorité des immigrants avaient tendance à s'assimiler à la majorité anglophone, le Québec a souhaité s'investir notamment en matière d'immigration, pour préserver et consolider entre autres son caractère français. D'un côté, il a adopté la Loi 101 en 1977 qui visait notamment l'intégration des immigrants par la langue et de l'autre, il a négocié de grands accords avec le gouvernement fédéral dès 1971 (Accord Lang-Cloutier de 1971 et l'entente Andras-Bienvenue de 1975). C'est à partir de 1978, avec l'entente Couture-Cullen, que le Québec obtenait des pouvoirs plus importants au niveau de la sélection des immigrants : la province pouvait établir ses propres critères de sélection en fonction d'objectifs de développement et culturels, bien que le gouvernement fédéral conservait son pouvoir dans la décision d'admission des immigrants sélectionnés. Finalement, l'Accord Canada-Québec de 1991, qui est toujours en vigueur à ce jour, a permis au Québec de se voir confirmer ses pouvoirs en matière d'immigration, d'obtenir une responsabilité exclusive dans la sélection des immigrants de la catégorie économique, de recevoir des compensations financières et d'obtenir un niveau d'immigration correspondant légèrement plus à son poids démographique au sein du Canada. Notons toutefois que bien que le Québec ait obtenu un pouvoir accru au niveau de l'immigration, cette compétence demeure sous l'autorité législative fédérale.

Ainsi, à partir de la moitié du siècle dernier, le visage de l'immigration a changé au Québec, comme pour le reste du Canada. Cependant, en plus de devenir plus diversifiée et concentrée en milieu urbain, elle s'est aussi de plus en plus intégrée à la majorité francophone,

facteurs pouvant contribuer à l'idée qu'il y a une plus grande population immigrante qu'auparavant.

2. L'IMMIGRATION AUJOURD'HUI

Aujourd'hui, il existe un grand nombre de composantes aux politiques d'immigration et les critères de sélection des immigrants changent assez souvent et suivent les aléas de la vie politique. Par exemple, alors que la sélection de l'immigration récente était fondée sur les caractéristiques personnelles des immigrants en lien avec le marché du travail, elle tente désormais vers une prise en compte des intérêts des employeurs canadiens (modèle de « déclaration d'intérêt »). Toutefois, à ce jour, les grands objectifs poursuivis par le Québec et le Canada sont toujours les mêmes, soit de nature économique, démographique et humanitaire. À ces objectifs communs vient se greffer pour la province l'objectif d'assurer la vitalité de la langue française. Aussi, comme l'immigration est un domaine de compétences partagé par les deux gouvernements, ils conservent les mêmes catégories d'immigrants, soit : immigration économique, regroupement familial, réfugiés et autres (Mc Andrew & Audet, 2016; Ministère de l'Immigration de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI), 2016). Ces catégories correspondent à certains égards aux objectifs d'immigration établis par les gouvernements.

Sans vouloir dresser le portrait de chacune de ces catégories, il importe de mettre en lumière le fait que les immigrants de la composante économique sont sélectionnés en fonction de leur capacité à contribuer à l'économie et de leurs chances de s'établir et de s'intégrer avec succès au pays d'accueil. Quant aux immigrants de la catégorie famille, ils ne sont pas strictement sélectionnés, mais admis par le Gouvernement fédéral afin de rejoindre un membre de la famille nucléaire préalablement installé au pays. Finalement, ceux de la catégorie réfugié sont généralement admis pour des motifs de persécution politique et le processus pour obtenir ce statut est généralement très long. Les grilles de sélection des immigrants comportent de nombreux facteurs considérés comme facilitant l'intégration à la société d'accueil, notamment le fait d'avoir une situation économique favorable, de posséder des études universitaires et de connaître la langue officielle. Ainsi, il est possible de comprendre que compte tenu de la manière de sélectionner les immigrants, ceux de la catégorie économique présentent des caractéristiques

favorables pour une intégration réussie, ceux de la composante familiale aussi (même s'ils semblent un peu moins avantagés que ces premiers) et finalement, pour les réfugiés, la situation d'intégration peut varier dépendamment des aléas de la vie politique.

Quoi qu'il en soit, le fait de présenter des caractéristiques positives à l'entrée ne garantit pas une intégration réussie sous tous ses angles : sociale, linguistique ou économique (Grenier & Boudarbat, 2015). Par exemple, bien qu'elles possèdent souvent des études universitaires et une connaissance du français, l'intégration économique n'est pas toujours certaine et la déqualification est répandue. Par ailleurs, la situation sociopolitique au pays d'accueil joue sur l'intégration des immigrants. Dans cet ordre d'idée, il est très difficile de généraliser certaines conclusions, puisqu'il existe des différences très marquées entre les différents groupes ethnoculturels. Cet état de fait est teinté par la caractéristique la plus marquée de l'immigration des vingt dernières années : sa diversification.

2.1. Les caractéristiques de l'immigration récente

Tel que présenté au Tableau 1, la grande majorité des immigrants permanents au Québec font partie de la catégorie des immigrants économiques (69,79 %), alors qu'à peu près 20 % font partie de la catégorie de regroupement familial et 8,62 % de la catégorie réfugié.

Tableau 1 : Répartition selon les catégories d'immigration pour l'ensemble des immigrants admis au Québec de 2009 à 2013

	Catégorie économique	Catégorie familiale	Catégorie réfugié	Autres	Total
%	69,8 %	20,5 %	8,6 %	1,1 %	100 %

Source : Ministère de l'Immigration de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) (2014)

Le partage entre les sexes est comparable, la structure d'âge est jeune (68,8 % ont moins de 35 ans), la majorité déclare connaître le français (59,4 %) et la région de Montréal est le principal pôle d'attraction : 71,2 % s'y installent. En outre, ils sont principalement originaires de la Chine (8,8 %), de la France (8,1 %), d'Haïti (7,1 %), d'Algérie (7,0) et du Maroc (5,8 %). La majorité des immigrants âgés d'au moins 15 ans totalisent 14 années d'études, ce qui signifie qu'ils sont majoritairement scolarisés et pour 82,1 % de ceux qui ont au moins 15 ans, ils ont l'intention d'intégrer le marché du travail québécois.

Ce portrait de l'immigration récente permet de mettre en lumière la modification de la composition de l'immigration depuis les trente dernières années. Alors qu'au tournant du siècle dernier, les immigrants provenaient surtout de pays européens, l'immigration est désormais plus éloignée culturellement et sur le plan religieux des caractéristiques de la société d'accueil : il y a davantage de langues parlées qui sont souvent plus éloignées du français, les cultures sont plus diversifiées et la présence des religions non judéo-chrétiennes est accrue, bien que plus de 60 % de la population immigrée soit chrétienne (Mc Andrew & Audet, 2016). Elle est également fortement hétérogène et provient de nombreux groupes ethnoculturels. En fait, les pays cités ci-haut et d'où proviennent le plus d'immigrants ne comptent que pour seulement 37 % de l'immigration (Grenier & Boudarbat, 2015; Mc Andrew & Audet, 2016; Ministère de l'Immigration de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI), 2016). Aussi, la situation d'immigrants provenant du même pays peut être très variable; il existe une bipolarisation socioéconomique parmi les groupes comprenant des immigrants très bien nantis d'un côté et des immigrants très pauvres de l'autre. Tous ces éléments sont le reflet de cette diversification de l'immigration récente au Québec.

Afin de mettre en exergue cette diversification de l'immigration récente, nous allons dresser le portrait de deux populations immigrantes faisant partie de la diversité québécoise et qui ont des langues différentes : l'espagnol et le chinois sous divers de ses dialectes, soit principalement le mandarin, mais aussi le cantonais, le hakka, le taiwanais (Statistique Canada, 2012). Il est pertinent de s'arrêter à ces deux groupes spécifiquement, notamment car ils ont des caractéristiques, des profils socioéconomiques et des cultures différentes. Ils ont aussi un rapport à la scolarité variable, sujet qui suscite notre intérêt pour la présente recherche, mais que nous expliquerons plus tard. Précisons qu'il est indiqué de s'attarder à la langue parlée, mais qu'elle fait généralement tout autant référence à un groupe ethnoculturel ou à un pays d'origine pour le cas québécois : au sein de l'immigration récente au Québec, les sinophones sont massivement originaires de la Chine et les Hispanophones d'Amérique latine. Ainsi, comme nous disposons de sources variées, nous utilisons soit la région d'origine (ou le pays) ou la langue, ce qui a peu d'impact.

2.1.1. Le portrait sociodémographique des hispanophones à Montréal

S'il est vrai que la population hispanophone était principalement originaire du continent européen au tournant du XXe siècle, l'immigration récente est majoritairement en provenance de l'Amérique latine, soit de tous les pays au sud des États-Unis, en omettant le Brésil où la langue parlée est le portugais. Au recensement canadien de 2006, 101 080 personnes vivant au Québec se sont déclarées d'origine latino-américaine et parmi elles, plus de 83 % ont immigré depuis les vingt dernières années (Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC), 2010b). Parmi les immigrants récents (arrivés de 2009 à 2013), 11 % sont nés en Amérique centrale et du Sud, avec une légère surreprésentation des femmes (11,5 % vs 10,5 % d'hommes) (Ministère de l'Immigration de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI), 2014). Si la majorité d'entre eux vient de la Colombie (4,1 % de l'immigration totale entre 2009 et 2013), au recensement de 2006, une proportion légèrement plus grande s'était déclarée d'origine salvadorienne, alors que l'origine mexicaine arrivait en troisième place. Cependant, pour ces trois pays, les proportions sont semblables et, ensemble, ils comptent pour plus de 44 % de la totalité des personnes déclarées d'origine latino-américaine au recensement de 2006 (Ministère de l'Immigration de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI), 2014; Statistique Canada, 2014).

De manière générale au Québec, les membres de cette communauté se concentrent dans la région métropolitaine (82,8 %) et, plus spécifiquement, près de six personnes sur dix habitent dans la ville de Montréal (Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC), 2010b), principalement dans les arrondissements de Villeray–Saint-Michel–Parc-Extension (17,3 %), de Rosemont–La-Petite-Patrie (9,6 %) et de Côte-des-Neiges–Notre-Dame-de-Grâce (9,5 %). Les autres sont soit dans la région administrative de la Montérégie (un peu plus d'une personne sur dix) et dans des nombres inférieurs, dans la région de la Capitale-Nationale.

Une plus grande proportion des immigrants admis entre 2009 et 2013 provient de la catégorie économique, puis familiale et réfugié (Tableau 2). Ce constat est le même que pour l'ensemble des immigrants récents, mais le profil semble tout de même moins favorable : ils sont moins nombreux dans la catégorie économique que l'ensemble des immigrants (8 points de pourcentage d'écart) et plus nombreux dans la catégorie réfugiés (7,8 points de pourcentage d'écart).

Tableau 2 : Répartition selon les catégories d'immigration des immigrants issus d'Amérique centrale et du Sud admis au Québec entre 2009 et 2013

	Catégorie économique	Catégorie familiale	Catégorie réfugié	Autres	Total
%	61,8 %	20,7 %	16,4 %	1,1 %	100 %

Source : Ministère de l'Immigration de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) (2014)

Par ailleurs, selon le recensement de 2006, ce profil plus négatif pourrait être confirmé par le fait que le taux de chômage des personnes de ce groupe est supérieur à celui de l'ensemble de la population québécoise (13,1 % vs 7 %). En outre, la prépondérance des mères monoparentales chez les réfugiés est plus grande pour les hispanophones que pour l'ensemble des femmes québécoises (10,9 % contre 7,3 %) et les transferts gouvernementaux comptent pour plus du quart (27,8 %) du revenu total des femmes de la communauté latino-américaine, comparativement à une proportion de 19,7 % observée au sein de l'ensemble des femmes du Québec (Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC), 2010b). Cependant, les immigrants originaires de l'Amérique centrale et du Sud présentent des caractéristiques linguistiques positives : en effet bien que 77 % aient une autre langue maternelle, près de 90 % connaissent le français (Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC), 2010b).

2.1.2. Le portrait sociodémographique des sinophones à Montréal

Au dernier recensement canadien de 2006, 91 900 personnes vivant au Québec se sont déclarées d'origine chinoise (Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC), 2010a) et parmi elles, 64,3 % sont arrivées dans la province depuis les vingt dernières années (Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC), 2010b). Au sein des immigrants récents (arrivés de 2009 à 2013), l'Asie Orientale représente quelque 9,1 % des flux migratoires totaux. Considérant que la Chine fait partie des principaux pays d'où proviennent les immigrants récents au Québec, il est possible d'affirmer que ce groupe est fortement composé de Chinois.

Au Tableau 3, il est possible de constater que bien qu'ils suivent les mêmes tendances que l'ensemble des immigrants pour ce qui est de l'ordre des catégories, ils sont surreprésentés dans la catégorie économique (13,2 points de pourcentage d'écart) et sous-représentés dans les autres : 3,8 points d'écart dans la catégorie familiale, 8,4 points de pourcentage d'écart dans la catégorie

réfugiés et 1 point de pourcentage d'écart dans l'autre.

Tableau 3 : Répartition selon les catégories d'immigration des immigrants issus d'Asie orientale admis au Québec entre 2009 et 2013

	Catégorie économique	Catégorie familiale	Catégorie réfugié	Autres	Total
%	83,0 %	16,7 %	0,2 %	0,1 %	100 %

Source : Ministère de l'Immigration de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) (2014)

De manière générale au Québec, les membres de cette communauté se concentrent dans la région métropolitaine (89,9 %) et plus spécifiquement, six personnes sur dix habitent dans la ville de Montréal (Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC), 2010b), principalement dans les arrondissements de Côte-des-Neiges–Notre-Dame-de-Grâce (17,0 %), de Saint-Laurent (13,1 %), de Ville-Marie (11,0 %) et de Villeray-Saint-Michel-Parc-Extension (9,7 %). Les autres se trouvent surtout dans la région administrative de la Montérégie (un peu moins de deux personnes sur 10). Ils ont une plus petite prépondérance au divorce que l'ensemble des familles québécoises et ils connaissent généralement plus l'anglais (68,5 %) que le français (57,5 %) et plus de 12,7 % ne connaissent aucune des deux langues officielles du Canada (Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles [MICC], 2010a).

Somme toute, si l'on s'attarde aux principaux facteurs considérés comme facilitant l'intégration à la société d'accueil (en outre, le fait d'avoir une situation économique favorable, de posséder des études universitaires et de connaître la langue officielle), il est possible de remarquer des différences entre les deux groupes qui semblent globalement plus avantageuses pour les immigrants originaires de la Chine (notamment en ce qui concerne les catégories d'immigrations et les situations familiales), bien que les immigrants originaires de l'Amérique centrale et du Sud possèdent en général une meilleure connaissance du français.

2.2. L'intégration économique, linguistique et sociale des immigrants récents

Bien que près de 70 % de l'immigration au Québec possède de bonnes caractéristiques d'insertion, attribuable au fait que l'immigration est sélectionnée, celles-ci ne garantissent pas toutefois systématiquement l'intégration à la société d'accueil (Grenier & Boudarbat, 2015). Les immigrants font face à plusieurs défis d'insertion économique, linguistique et sociale; les

données d'études qualitatives et quantitatives montrent que plusieurs ont une trajectoire de déqualification, du fait entre autres de la non-reconnaissance des diplômes et du peu d'expériences d'emploi au Québec (Chicha & Charest, 2008). D'ailleurs, le problème d'intégration économique est socialement reconnu autant dans les médias que dans les statistiques nationales et les études scientifiques. Terrien (2013), dans le journal *Le Soleil*, écrivait à ce sujet dans son article intitulé « De l'aide pour reconnaître les compétences des immigrants ». Aussi, le taux de chômage des immigrants du Québec est presque le double de celui des natifs en 2009 (Kilolo-Malambwe, 2011) et certaines familles issues des minorités visibles (de première et deuxième génération) vivent aussi des problèmes de discrimination sur le marché de l'emploi; selon les années, les Magrébins ont eu des taux de chômage pouvant dépasser les 18 %, contre 5,6 % pour les natifs. À cet égard, Piché, Renaud, et Gingras (2002) ont mené une étude longitudinale sur l'insertion économique des immigrants. Ainsi, malgré le fait que l'immigration soit qualifiée et éduquée (54 % des nouveaux arrivants entre 1992 et 2011 ont un diplôme de niveau universitaire, contre 25 % pour les Québécois natifs), il est de plus en plus difficile surtout pour les immigrants récents, dont ceux qui sont qualifiés, d'accéder à un emploi équivalent à celui qu'ils exerçaient dans leur pays. D'ailleurs, ce processus prend davantage de temps que pour les cohortes plus anciennes. Finalement, la seule connaissance du français n'apparaît pas comme un facteur de garantie pour intégrer le marché du travail québécois puisque le bilinguisme (français et anglais) semble nécessaire à l'intégration au marché du travail, surtout à Montréal (Bouarbat & Grenier, 2014).

2.3. L'École, centrale dans le projet migratoire

Les difficultés socioéconomiques, socioprofessionnelles et sociales vécues ne sont pas sans avoir certaines répercussions sur les familles et jouent fort probablement sur le fait que l'École ait un rôle central pour de nombreux foyers. En réponse aux difficultés rencontrées notamment sur le marché du travail, les parents se voient souvent obligés de retourner aux études pour obtenir un diplôme québécois. Il arrive que les parents et les enfants se retrouvent au même moment sur les bancs d'école, ce qui établit parfois une dynamique particulière qui n'avait pas été envisagée dans le projet prémigratoire. Pour d'autres familles, une fois que les parents ont subi une déqualification, le projet de migration repose sur l'enfant, avec, à sa base, le rêve d'une mobilité sociale non seulement rapide, mais aussi reconnue et valorisée au sein de la nouvelle

société (Vatz Laaroussi, Rachédi, Kanouté, & Duchesne, 2005). Bien que l'éducation, plus accessible et égalitaire au pays d'accueil, soit souvent centrale dans le choix même d'immigrer, les conditions sociopolitiques au pays d'accueil jouent aussi sur ce rapport à l'école (Kim, 2002; Krahn & Taylor, 2005). Ainsi, ce qu'il importe de retenir, c'est que le rapport avec l'École est fondamental pour les immigrants et ils mettent généralement beaucoup d'espoir en celle-ci, notamment pour leur promotion sociale et celle de leur enfant.

2.4. Un vecteur d'insertion sociale : la réussite scolaire

La scolarité des enfants joue fréquemment un rôle central dans les stratégies d'intégration de la famille au sein de la nouvelle société (Lafortune, 2012; Lamothe-Lachaine, 2011; Sun, 2014; Vatz Laaroussi et al., 2012; Vatz Laaroussi, Kanouté, & Rachédi, 2008). Dans de nombreux cas, le succès du jeune valide la trajectoire migratoire, donne un sens aux sacrifices que la famille ou les parents ont dû faire en quittant le pays ou en arrivant au nouveau pays. Donc, les possibilités d'avenir pour l'enfant sont à la base et le vecteur du bien-être de la famille. Ainsi les enfants portent le fardeau de la réussite de la migration. Il n'est pas rare que les parents fassent le choix du sacrifice de leur carrière ou de leur propre promotion sociale pour favoriser celle de leur enfant (Marsolais, 2009). Cette motivation profonde est souvent la source de leur engagement dans la scolarité de leur enfant.

Plus précisément, Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi, et Tchimou Doffouchi (2008) ont proposé une typologie à partir d'études de cas qualitatives sur la motivation pour certains parents de s'engager auprès de son enfant. Il en ressort qu'en contexte migratoire, elle peut prendre trois formes : la réussite scolaire inscrite dans la continuité familiale; la réussite scolaire comme promotion sociale et la réussite scolaire pour toute la famille¹. Les familles qui inscrivent la réussite scolaire de leur enfant dans leur continuum ont généralement de hauts niveaux d'éducation. Qu'elles vivent de la disqualification ou non, elles ont des niveaux d'attentes envers leur enfant élevés et surtout, elles sont capables de donner de l'aide et du soutien scolaire à la maison et cela, peu importe qu'elles connaissent ou non la langue d'enseignement (par exemple,

¹ Il est à noter que nous privilégions l'utilisation du concept de réussite scolaire à celui de réussite éducative tout au long du texte. De manière générale, il semble que ce premier soit mesurable à l'aune des résultats scolaires ou du niveau de scolarité atteint, alors que le deuxième adopte une vision plus globale de la réussite. Nous avons fait un

il n'est pas nécessaire de parler français pour enseigner des notions de mathématiques) (Kanouté et al., 2008). Pour d'autres familles, la réussite scolaire est le moteur et la preuve de la promotion sociale de la famille. Même si elles sont peu scolarisées et n'ont pas un capital culturel élevé, elles vont donner de l'aide à l'enfant et surtout lui fournir un support scolaire. Elles auront souvent recours à de nombreuses stratégies : par exemple, l'utilisation des organismes communautaires disponibles dans la société d'accueil (aide aux devoirs, bibliothèque, agents d'intégration communautaire des immigrants...) (Kanouté et al., 2008). Finalement, la réussite scolaire de l'enfant peut être celle de toute la famille. Ces familles sont normalement plus défavorisées et ont vécu beaucoup de précarité ou d'exclusion sociale; la réussite du jeune est donc le moteur permettant de sortir de cette situation. Beaucoup est attendu de la réussite de l'enfant, mais les parents se sentent souvent impuissants pour aider. Cette situation peut représenter un fardeau pour les jeunes (Kanouté et al., 2008). Ainsi, le rapport entretenu avec la réussite scolaire se développe selon des modalités différentes en fonction de la culture, de l'origine ou du parcours migratoire des familles.

3. UN ENJEU QUÉBÉCOIS ACTUEL LIÉ À L'ÉDUCATION : LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE

Au Québec, le haut taux de décrochage scolaire est un enjeu d'actualité décrié sur la place publique. Lacoursière (2010) abordait cette situation dans un article intitulé « Deux élèves sur cinq ne terminent pas leur secondaire en cinq ans ». Des titres évocateurs comme celui-ci réfèrent à une situation réelle, mais n'expliquent en rien la complexité derrière la réussite scolaire. D'ailleurs, afin d'appréhender de manière plus positive des situations telles le décrochage scolaire, les actions mises de l'avant par le milieu semblent plutôt axées vers la persévérance scolaire, comme les politiques d'ailleurs, qu'elles soient nationales (le plan Réussite du Gouvernement du Québec par exemple) ou internationales (le *No Child Left Behind Act* des États-Unis entre autres).

Conséquemment, la tendance générale, notamment dans les études, est de se pencher sur ce qui peut jouer sur ou valoriser la persévérance scolaire. Dans cette ligne de pensée, certaines ont tenté de cibler des indicateurs permettant d'appréhender ce qui distingue un élève qui persévère dans ses études, d'un autre. Or, il semble que les élèves issus de l'immigration peuvent

se distinguer de l'ensemble de leurs pairs à ce sujet, ou du moins ont un cheminement scolaire quelque peu différent de leurs pairs d'implantation plus ancienne.

3.1. Le cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration

Au Québec, le profil du cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration, à l'image de l'immigration elle-même, est très diversifié. De manière générale, ils ont un taux de décrochage équivalent à leurs pairs de troisième génération ou plus : neuf ans après l'entrée en première secondaire, un élève sur cinq abandonne l'école (Mc Andrew, Ledent, Murdoch, & Ait-Saïd, 2011). Ce constat est influencé par le profil plus négatif des élèves de première génération, alors que ceux qui sont nés au pays de parents immigrants (2^e génération) réussissent mieux que les élèves d'implantation plus ancienne (3^e génération ou plus). Cependant, il existe une grande variété de profils d'une communauté ethnoculturelle à l'autre. À cet égard, de manière générale, sur un continuum, les élèves originaires de l'Asie de l'Est, puis ceux de l'Europe de l'Est, de l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient et ceux de l'Asie du Sud-Est réussissent significativement mieux que les élèves d'implantation ancienne. À l'inverse, les élèves originaires d'Amérique centrale et du Sud, des Antilles et de l'Afrique Subsaharienne et de l'Asie du Sud, se situent sous les moyennes (Mc Andrew et al., 2011). On peut donc constater qu'en regard de réussite et de persévérance scolaires, les performances varient selon la génération et selon le pays d'origine de la famille.

Des écrits scientifiques (Fuligni, 1997; Howard, 2015) principalement états-uniens ont également démontré que les élèves de groupes ethnoculturels variés présentaient non seulement des profils de réussite scolaire différents, mais provenaient aussi de familles avec des profils socioéconomiques, des cultures et un rapport à la scolarité différents. Il arrive que les élèves ou les familles issus d'Amérique centrale et du Sud soient comparés à ceux provenant d'Asie de l'Est, toujours aux États-Unis, notamment car pour les premiers, ils sont souvent perçus comme s'intégrant de manière plus complexe à la société américaine, alors que pour les deuxièmes, ils sont des « *model minority* ». Le cas américain ne se compare cependant pas réellement avec le cas québécois, entre autres car la nature de l'immigration est différente : par exemple, les États-Unis font face à de l'immigration illégale provenant notamment de l'Amérique Latine, ce qui peut influencer le rapport à la société d'accueil.

Au Québec, selon le bilan dressé par Mc Andrew et al. (2015), le profil des élèves issus de l'immigration peut être teinté tant par des caractéristiques linguistiques et sociodémographiques, des processus de scolarisation, que par la nature des écoles fréquentées. Par exemple, comparativement à leurs pairs de troisième génération et plus, les élèves issus de l'immigration vivent davantage sur l'île de Montréal, proviennent plus souvent de familles vivant en milieu défavorisé, sont plus souvent entrés dans le système scolaire après le primaire, ont plus souvent commencé leur secondaire avec un ou deux ans de retard, ont davantage fréquenté une école de milieu défavorisé et ont davantage fréquenté une école où la présence des élèves issus de l'immigration est supérieure à 50 % (Mc Andrew et al., 2015). Ces facteurs sont présentés dans les écrits sont comme influençant le cheminement scolaire des élèves (ceux du Québec au secteur français du moins) et il est ainsi possible de croire que les élèves issus de l'immigration sont moins avantagés. À l'inverse, trois autres facteurs ne jouent ni plus ni moins pour eux que pour leurs pairs, ou à l'inverse, en leur faveur : ils sont identifiés comme étant EHDAA dans des proportions similaires et ont un peu moins souvent changé d'école et ont davantage fréquenté une école privée.

Neuf facteurs sont ressortis de la méta-analyse de 19 études quantitatives réalisées au Québec ces dix dernières années (Mc Andrew et al., 2015) comme jouant significativement sur l'obtention d'un diplôme secondaire pour les élèves issus de l'immigration et sont présentés en ordre décroissant d'influence : l'identification comme étant EHDAA, le retard scolaire accumulé deux ans après l'entrée en secondaire un, le retard scolaire à l'arrivée au secondaire un, l'origine ethnique, le fait d'être un garçon, le changement fréquent d'école, la fréquentation d'une école publique, l'appartenance de l'école à une certaine commission scolaire de l'île de Montréal, les caractéristiques des écoles fréquentées absentes des bases de données administratives. Ces variables s'appliquent également aux élèves de troisième génération ou plus, mais auprès de ces derniers, l'impact est plus négatif en ce qui a trait au fait d'être un garçon, de fréquenter une école publique et d'avoir cumulé du retard à l'arrivée en secondaire un et un impact positif à la fréquentation d'une commission scolaire hors de l'île de Montréal. Si ces variables expliquent environ 30 % des variations à l'égard du taux de diplomation, elles ne reflètent pas les différences démontrées préalablement, notamment celles fondées sur la région d'origine. C'est d'ailleurs

pour cette raison, comme le suggèrent Mc Andrew et al. (2015), que de s'attarder plus spécifiquement aux stratégies familiales et communautaires, aux pratiques et attitudes à l'égard des différents groupes au sein du système scolaire ainsi que de l'expérience vécue par les élèves peut apporter un éclairage sur le cheminement de l'ensemble des élèves québécois.

Dans cette optique et considérant que les élèves issus des groupes hispanophones et sinophones ont en outre des profils de réussite différents au Québec, il est pertinent de présenter le portrait scolaire des élèves de ces deux groupes.

3.1.1. Portrait du cheminement scolaire des élèves hispanophones

Les jeunes Québécois originaires de l'Amérique centrale et du Sud seraient parmi les élèves qui obtiennent en moins grand nombre leur diplôme d'études secondaires (du moins, dans les écoles francophones), et ce même en tenant compte de nombreuses nuances (Benoit, Mc Andrew, & Balde, 2011).

En outre, ils présentent un taux de décrochage très élevé (27,7 %), et ce, même en tenant compte des départs de la province ou de la grande proportion de jeunes qui poursuivent leurs études au niveau des adultes. Plus spécifiquement, le taux augmente à près de 30 % pour les élèves de ce groupe qui ont une langue maternelle autre que le français et à 33,7 % pour ceux qui proviennent plus spécifiquement de certains pays d'Amérique centrale, soit du Costa Rica, du El Salvador, du Guatemala et du Honduras (Benoit et al., 2011). Rappelons que pour l'ensemble des élèves québécois, environ un élève sur cinq abandonne le secondaire avant d'avoir obtenu un diplôme d'études secondaires.

De manière générale, les élèves de ce groupe participent moins aux épreuves ministérielles de mathématique et de sciences de quatrième et cinquième secondaire, ce qui pourrait signifier qu'ils sont moins portés à faire ce choix de cours. Lorsqu'ils le font, ils se concentrent dans le niveau d'exigence le plus bas (514) et semblent de manière générale obtenir des résultats inférieurs à la moyenne. Pour ce qui est des épreuves de français, bien que les élèves de première génération de ce groupe obtiennent en général des notes inférieures à la moyenne, l'écart d'environ cinq points avec les élèves de troisième génération ou plus est bien minime

(67,8 % vs 72,2 %) considérant qu'une forte proportion de ces élèves n'ont pas le français comme langue maternelle. Ils ont un taux de diplomation dans des proportions moins élevés que l'ensemble des élèves québécois (que ce soit de première, deuxième ou troisième génération) et ce, peu importe l'horizon temporel (soit au moment prévu, un an après ou deux ans après) (Benoit et al., 2011).

Il semble que le profil problématique de ces élèves s'explique en partie par des caractéristiques propres à ce groupe, qui sont autant de nature sociodémographique, socioéconomique et linguistique que liées au processus de scolarisation. Par rapport à l'ensemble des élèves issus de l'immigration, ils sont plus souvent nés à l'étranger, bien que la majorité ait fréquenté l'école primaire au Québec (comme la majorité des élèves issus de l'immigration). Ils semblent cependant avoir accumulé plus de retard au primaire (un et deux ans) au moment où ils intégraient le secondaire que la majorité des élèves issus de l'immigration. Parallèlement, ils sont plus nombreux à être identifiés comme ayant un retard scolaire ou comme étant des élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) que leurs pairs. Ajoutons que parmi eux, ce sont plus souvent ceux de deuxième génération qui sont identifiés comme étant EHDAA que ceux de première génération (32,2 % contre 29,2 %) (Benoit et al., 2011). Il n'y a pas de différence notable entre la répartition des sexes comparativement à l'ensemble des élèves québécois. Ils sont aussi sous-représentés parmi les familles à statut socioéconomique élevé, et ce, comparativement tant à l'ensemble des élèves issus de l'immigration que ceux de troisième génération ou plus.

Par ailleurs, la très grande majorité des élèves n'ont pas reçu de soutien en français à l'école secondaire, ce qui peut être le reflet du fait que plusieurs ont le français comme langue maternelle et de la forte proportion d'élèves ayant suivi des études de niveau primaire au Québec. Ils fréquentent en majorité le réseau public et comparativement à l'ensemble des élèves issus de l'immigration et à ceux de troisième génération et plus, ils sont moins nombreux à fréquenter l'école privée. Comme l'ensemble des élèves issus de l'immigration, ils se retrouvent en majorité dans la région administrative de Montréal. Enfin, les familles de ce groupe sont surreprésentées parmi les familles qui habitent dans un milieu où l'indice de statut socioéconomique est faible.

Cependant, peu d'études qualitatives permettant de documenter l'expérience scolaire de ce groupe d'élèves ont été menées au Québec, ce qui limite la compréhension de ces différents états de fait. La situation est néanmoins autre aux États-Unis, où de nombreuses études se penchent sur ces élèves et abordent fréquemment des questions d'ordre de discrimination, de difficulté d'insertion sociale ou de difficulté d'intégration scolaire pour ne nommer que quelques exemples (Bohon, Johnson, & Gorman, 2006; Briceno, De Feyter, & Winsler, 2013; Greenman & Hall, 2013; Jasis & Ordonez-Jasis, 2012; Marcella, Howes, & Fuligni, 2014; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 1995; Terriquez, 2012). Il faut noter que l'histoire des conflits américains avec certains pays d'Amérique latine, notamment la protection de la frontière américano-mexicaine, a probablement une influence sur l'intérêt porté à l'état de la situation des immigrants d'origine latino-américaine aux États-Unis. La grande majorité des immigrants hispanophones aux États-Unis sont des immigrants illégaux, ce qui limite la comparabilité avec le Québec où la situation est tout autre.

3.1.2. Portrait du cheminement scolaire des élèves sinophones

Les jeunes Québécois originaires de l'Asie de l'Est se démarquent en ce qui a trait au taux de diplomation secondaire (du moins au secteur francophone), qui est supérieur à l'ensemble des élèves québécois et ce, peu importe que ce soit 5, 6 ou 7 ans après le début du secondaire (Sun, Mc Andrew, & Balde, 2011).

En outre, ils présentent un taux de décrochage faible (11,4 %), et ce, même en tenant compte des départs de la province ou de la grande proportion de jeunes qui poursuivent leurs études au niveau des adultes. Cette situation est à leur avantage comparativement aux élèves issus de l'immigration, qui ont un taux comparable de 21,7 % et ceux de 3^e génération et plus pour qui le taux s'élève à 20,8 % (Sun et al., 2011). Aussi, ils sont significativement plus nombreux à faire des mathématiques du niveau le plus exigeant (536) ou à participer aux cours avancés de sciences et obtiennent des moyennes plus élevées que l'ensemble des élèves québécois. Considérant que 80 % de ces élèves n'ont pas le français comme langue maternelle, il est surprenant de constater qu'ils participent plus aux épreuves ministérielles que leurs pairs issus de l'immigration et que leurs résultats sont comparables aux élèves de troisième génération (Sun et al., 2011).

Les caractéristiques en jeu dans le profil favorable de réussite de ces élèves peuvent être nuancées à différents égards. Pour la majorité, ils sont nés à l'extérieur du Canada (dans 75,8 % des cas), ce qui est largement plus élevé que pour la majorité des élèves issus de l'immigration, bien que la majorité ait fréquenté l'école primaire au Québec (comme la majorité des élèves issus de l'immigration) (Sun et al., 2011). À leur arrivée au secondaire, ils ont cumulé moins de retard (un et deux ans) que la majorité des élèves issus de l'immigration, mais plus que ceux de troisième génération ou plus. Parallèlement, ils sont nettement moins nombreux à être identifiés comme ayant un retard scolaire ou comme étant des élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) que l'ensemble des élèves québécois. Il y a une légère proportion plus élevée de filles que de garçon comparativement à l'ensemble des élèves québécois. Ils sont aussi surreprésentés parmi les familles dont le statut socioéconomique est élevé, et ce, comparativement tant à l'ensemble des élèves issus de l'immigration que ceux de troisième génération ou plus. Paradoxalement, il semblerait que les familles d'élèves nés à l'étranger de ce groupe présentent un profil socioéconomique plus favorable que celui des familles de deuxième génération.

Par ailleurs, un peu plus d'un élève sur quatre a reçu du soutien en français à l'école secondaire, ce qui est nettement plus élevé que l'ensemble des élèves issus de l'immigration. Ce constat peut être le reflet du fait que plusieurs n'ont pas le français comme langue maternelle et que plusieurs sont arrivés au début ou au cours de la scolarité secondaire. Ils fréquentent en majorité le réseau public et ils sont moins nombreux que l'ensemble des élèves issus de l'immigration à fréquenter le réseau privé, mais plus nombreux que ceux de troisième génération et plus. Également, bien que la majorité d'entre eux habitent la région administrative de Montréal, ils le sont en moins grande proportion que l'ensemble des élèves issus de l'immigration.

La récente thèse de Sun (2014), qui visait à documenter l'expérience scolaire des élèves montréalais d'origine chinoise à l'école secondaire de langue française, a également permis d'apporter un regard sur le cheminement scolaire des élèves de ce groupe et sur les dynamiques qui peuvent l'influencer. Il en ressort qu'ils connaissent une expérience scolaire positive, surtout par rapport à leurs performances scolaires en mathématiques et en sciences. Cependant, pour les

nouveaux arrivants, des difficultés liées à l'apprentissage du français peuvent nuire à leur intégration sociale. En outre, les dynamiques de la famille, liées notamment au projet migratoire, à la culture chinoise ou encore à l'expérience pré- et post-migratoire, fournissent un support aux élèves de ce groupe. Globalement, les parents immigrants chinois s'impliquent activement dans les études de leur enfant et ce, qu'importent les barrières linguistiques ou culturelles. La communauté peut également jouer un rôle auprès des élèves ou des parents : les ressources au sein de la communauté ethnique, tels que les médias de langue chinoise, les organismes ethnospécifiques de services aux immigrants, l'école du samedi et les institutions religieuses ethniques, peuvent contribuer à soutenir les valeurs culturelles, favoriser l'échange d'information, établir des modèles pour les jeunes ou fournir des services appropriés en matière culturelle et linguistique.

Des écrits nationaux et internationaux, il ressort que ces élèves ont beaucoup de pression de performance provenant de la cellule familiale (Chow, 2004; Juang, Qin, & Park, 2013; Peng & Wright, 1994). Ceci agit parfois comme une incitation à la performance scolaire, mais peut aussi être lourd à porter pour certains d'entre eux (Juang et al., 2013; Qin, Rak, Rana, & Donnellan, 2012; Zhou & Bankston, 1998). À l'école, ils sont souvent perçus comme étant performants, et l'effet de ce que les Américains nomment le *model minority* est réel : les élèves sont discriminés positivement avec l'attente qu'ils aient une meilleure performance que la moyenne.

4. LES LIENS ENTRE LA RÉUSSITE SCOLAIRE, LA FAMILLE ET L'ÉCOLE

Il ressort des recherches sur la réussite scolaire des élèves que l'environnement familial a une influence sur la scolarisation des enfants (Duru-Bellat, 2015; Tazouti, 2014). Plus spécifiquement, les principales causes ou facteurs qui semblent l'influencer sont soit individuels (cognitif ou conatif), familiaux, socio-environnementaux ou encore institutionnels (Bergonnier-Dupuy, 2005). En d'autres mots, ces variables interagissent de manière complexe et influencent à différents niveaux la réussite scolaire de l'enfant. Prendre en compte le système éducatif familial s'avère donc pertinent, quoique l'accent doit être mis sur le fait qu'il ne s'agit pas de la seule dimension sur laquelle miser quand vient le temps de poser des actions visant la réussite scolaire.

Ainsi, la réussite scolaire n'implique pas seulement des mécanismes cognitifs propres à l'élève et il est pertinent de se pencher sur une dynamique plus émotive de l'apprentissage. Cependant, il ne semble pas y avoir de référentiel quant aux pratiques familiales qui sont pertinentes ou efficaces pour la réussite scolaire. Aussi, les motifs d'engagement des parents auprès de leur enfant peuvent-ils avoir de multiples angles, comme : contribuer au développement de son enfant; veiller à son adaptation et réussite scolaire ou encore le soutenir dans son futur rôle de citoyen (Deslandes, 2004, 2008; Francœur, 2000). Il devient donc légitime de se demander quel rôle doit jouer l'école dans cette dynamique. Or, dans la perspective où l'enfant évolue au sein de la famille, de l'école et de la communauté et que chacune de ces sphères interagit entre elles, il est essentiel de considérer l'engagement parental dans la scolarité en prenant en compte l'influence notamment de l'école. D'ailleurs, Epstein (2001) a mis en valeur cet échange incontournable et a souligné que l'école a des responsabilités, tant envers les enfants qu'envers les parents, pour remplir ses rôles.

Les enseignants partagent non seulement le rôle d'éducateurs avec les parents, mais ils ont aussi le devoir d'expliquer et de justifier les actions qu'ils posent aux parents d'élèves (Desaulniers & Jutras, 2012). En fait, bien que l'enseignant contribue à l'éducation, à l'instruction et à la socialisation de l'élève, le parent demeure le premier éducateur. Aussi, la culture de participation des parents au Québec, mais aussi dans les pays anglo-saxons, est basée surtout sur la mission de socialisation de l'école, ce qui corrobore avec l'idée que les parents doivent participer et s'impliquer auprès de leur enfant (Changkakoti & Akkari, 2008). Cette tradition, inspirée du Nouveau management public et de la théorie du *Public choice*, est liée notamment à la gestion décentralisée du système éducatif, où l'école a des comptes à rendre à la communauté (*accountability*); dans ce contexte, les parents interviennent tant au niveau des commissions scolaires qu'au niveau des classes.

De surcroît, il existe un fort consensus à l'effet que les causes notamment d'abandon scolaire ne sont pas du seul ressort de l'école et qu'elle ne peut en assumer à elle seule la responsabilité. De là découle l'idée que la famille, la communauté et même le milieu de l'emploi

doivent collaborer pour valoriser la persévérance et la réussite scolaires (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS), 2009). Mais à quoi renvoie exactement cette collaboration?

En effet, s'il ne semble exister aucun référentiel commun des pratiques à envisager, il n'y a pas non plus une définition uniforme de la collaboration des points de vue de tous les acteurs : parents, enseignants et administrateurs (Larivée et al., 2006). Cependant, compte tenu de la nature des relations parent-école et de la responsabilité de l'école en tant qu'institution inclusive, c'est surtout à l'école qu'il incombe d'établir le dialogue avec la famille; ce serait effectivement l'un des moyens contribuant à mettre en place une véritable collaboration entre les familles et les enseignants (Coleman & Collinge, 1991).

Pour y parvenir, l'une des stratégies mises en place par l'école est d'examiner les pratiques de collaboration qu'elle valorise, s'interroger sur les méthodes de soutien familial privilégiées par l'ensemble du système éducatif pour s'assurer qu'elles sont justes et efficaces pour tous (Larivée et al., 2006). De plus, elle se doit de prendre en compte notamment la diversité des élèves et des familles. À cet égard, les institutions gouvernementales ont proposé de nombreuses pistes d'actions, dont deux plus spécifiques aux liens avec la famille, et qui touchent notamment le besoin actuel de l'institution scolaire à s'adapter à la diversité : la formation du personnel scolaire en matière interculturelle et le soutien aux relations école-famille-communauté (Ministère de l'Éducation (MEQ), 1998). En effet, il semble que les familles issues de l'immigration sont parfois incomprises par le système scolaire. Oeuvrer à limiter cette distance pourrait contribuer à ce que l'école remplisse son rôle d'institution inclusive.

5. LES LIENS ÉCOLE-FAMILLE-COMMUNAUTÉ : SPÉCIFICITÉS DES FAMILLES IMMIGRANTES

De manière générale, selon la méta-analyse de 43 études qualitatives sur l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration ces dix dernières années au Québec, les liens entretenus entre l'école et la famille sont favorables (Mc Andrew et al., 2015). D'un côté, les intervenants scolaires ont généralement un discours positif sur la qualité de leurs relations avec une majorité de parents immigrants; ils rapportent entre autres que les parents valorisent l'éducation, ont du respect pour les enseignants et l'école et ont des attentes élevées envers leur enfant, ce qui

influence positivement les liens entre eux, en ce sens où tous œuvrent à une cause commune. De l'autre, les familles semblent apprécier l'école québécoise (notamment pour la qualité de ses ressources éducatives et les mesures d'aide accessibles pour leur enfant) et l'ouverture du milieu à leur participation (concrétisé par des mesures d'information ou de soutien comparés souvent positivement comparativement à la situation connue antérieurement). Dans le premier cas, c'est souvent le capital linguistique, social et culturel des familles et leur capacité à actualiser ces valeurs dans des pratiques parentales ou de relation avec l'école jugées favorablement par le milieu scolaire qui va jouer sur le rapport entretenu entre eux. Dans le second, ce sont souvent les familles peu scolarisées et qui maîtrisent peu la langue qui s'inscrivent dans cette dynamique (Mc Andrew et al., 2015).

Il semble toutefois exister des écarts culturels entre le monde de l'école et celui de certaines familles issues de l'immigration, qui se traduit notamment par des conflits de valeurs (Hohl, 1996; Kanouté, 2004; Mc Andrew et al., 2015; Sun, 2014; Vatz Laaroussi, 2001). Aussi, les stratégies mises en œuvre par les familles immigrantes pour accompagner leur enfant (même en restant à distance de l'école) sont souvent différentes, voire inconnues du milieu scolaire, ce qui peut contribuer à la distance entre ces deux mondes. Dès lors, en contexte pluriethnique, les relations avec l'école et la communauté peuvent être plus complexes pour les familles immigrantes ou les minorités ethnoculturelles (Mc Andrew et al., 2015).

Par exemple, tel que le notent Vatz Laaroussi et al. (2008), il y a souvent des malentendus entre ces familles et le monde scolaire, qui interprète souvent certains comportements comme du patriarcat, du renfermement communautaire ou du désintérêt vis-à-vis de l'enfant. Si le milieu scolaire avait une meilleure connaissance des différentes conceptions soutenues par les familles et par le milieu scolaire, par exemple au niveau des rôles parentaux et des rapports entretenus avec l'école, il pourrait mieux œuvrer dans un contexte pluriethnique et qui tient compte des recommandations gouvernementales interculturelles. Ainsi, il est indiqué de comprendre et d'analyser le parcours des familles pour mieux comprendre le rapport qu'elles entretiennent avec l'école. Certains auteurs, Vatz Laaroussi et al. (2008), ont même documenté et regroupé sous différents modèles des manières variées pour les familles immigrantes d'envisager leur rapport à l'école. Nous les décrirons plus en détail dans le prochain chapitre.

Ainsi, il ressort trois enjeux des écrits qui se rapportent aux relations ÉFC en contexte pluriethnique (Vatz-Laaroussi & Kanouté, 2013). Le premier renvoie à la méconnaissance de la diversité dans la manière de collaborer et dans les particularités des familles; il existe une vision pessimiste des collaborations possibles ainsi qu'une représentation parfois culturaliste des familles au sein du milieu scolaire (Vatz-Laaroussi & Kanouté, 2013). De fait, les parcours migratoires, sociaux et interculturels des familles immigrantes doivent être pris en compte pour la mise en place des collaborations satisfaisantes pour tous. Deuxièmement, la réussite scolaire des jeunes immigrants est souvent mise de côté pour laisser plus de place à l'intégration à la société d'accueil : l'accent est surtout mis sur la socialisation (Vatz-Laaroussi & Kanouté, 2013). Or, considérant la place importante qu'occupe l'école dans le parcours migratoire de nombreuses familles, la réussite scolaire des élèves ne doit pas être négligée. Finalement, comme noté préalablement, les communautés culturelles, religieuses et interculturelles, qui peuvent représenter un espace de médiation important entre les familles et l'école et favoriser le développement de l'enfant, sont peu reconnues par le milieu scolaire (Vatz-Laaroussi & Kanouté, 2013).

Les différences entre certains groupes ethnoculturels

S'il est reconnu que la majorité des parents d'élèves issus de l'immigration ont des caractéristiques communes (attentes élevées et valorisation de l'éducation entre autres), il n'en demeure pas moins qu'il existe des variantes à l'intérieur et entre les différents groupes ethniques (Mc Andrew et al., 2015), tant sur les particularités familiales qu'en rapport à l'école. Les études qui proposent des analyses spécifiques de groupes ethnoculturels, telle celle présentée préalablement au sujet de la réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire, révèlent des résultats plus nuancés quand les groupes ethnoculturels sont pris en compte. C'est pourquoi il est pertinent de considérer entre autres les groupes ethnoculturels lors des recherches.

Une étude récente sur la communauté chinoise à Montréal (Sun, 2014) révèle que les parents de ce groupe ethnique participent généralement peu à l'école, mais contournent les perceptions par une stratégie de distance assumée : ils arrivent à s'informer autrement. Bien que

les parents ne semblent pas participer à l'école, comme décrit préalablement, les élèves de cette origine obtiennent l'un des plus hauts taux de diplomation au niveau secondaire (McAndrew, Ledent, Murdoch, & Ait-Said, 2012). À l'opposé, dans le cas de la communauté latino-américaine qui a été étudiée marginalement au Québec (notamment par Vatz Laaroussi et al. (2008), mais de manière plus approfondie aux États-Unis, la recherche montre qu'ils participent beaucoup à l'école et ont un rapport fusionnel avec celle-ci, mais qu'ils accordent souvent la priorité à l'intégration sociale de leurs enfants plutôt qu'à leur seule réussite scolaire (Anguiano, 2004; Jasis & Ordonez-Jasis, 2012). Toujours selon certains travaux internationaux, il existerait également des différences dans les aspirations éducatives de ces deux groupes de parents : les sinophones valorisent la poursuite d'études supérieures alors que les hispanophones valorisent plutôt l'amélioration des conditions de vie des enfants (Anguiano, 2004; Jasis & Ordonez-Jasis, 2012; Sun, 2014). De plus, le rapport final de la grande enquête menée par la CSDM en 2012 révèle des différences significatives entre les familles issues de l'immigration et les familles de troisième génération ainsi que des différences plus spécifiques entre les groupes hispanophones et sinophones.

Bien qu'il soit présomptueux de postuler un lien causal entre les modèles de collaboration parentale et la réussite scolaire, certains rapprochements peuvent être faits entre ces deux réalités. Conséquemment, explorer et comparer les différentes formes d'engagement parental qui prévalent chez les familles francophones d'implantation plus ancienne et chez des familles issues de l'immigration surtout pour celles qui, selon les écrits, présentent des caractéristiques différentes est pertinent.

De plus, notre étude propose une réponse aux enjeux recensés par Vatz-Laaroussi et Kanouté (2013). En documentant le rapport à l'école et à l'éducation des parents hispanophones et sinophones, il sera possible pour les acteurs scolaires d'obtenir un portrait leur permettant de poser un regard plus aiguisé sur le sens que peuvent prendre l'intégration et la réussite scolaires et anticiper ce que les familles vivent. Ensuite, cette analyse permettra de faire reconnaître la légitimité des parents immigrants, de membres de la communauté éloignée et de la famille élargie comme des interlocuteurs essentiels. Aussi, documenter ce phénomène peut-il contribuer à réduire la distance culturelle et sociale entre l'école et son milieu et les retombées peuvent se

faire ressentir au niveau de l'établissement de relations ÉFC plus efficaces. Finalement, si les retombées d'études peuvent bénéficier aux élèves d'une population spécifique (sinophones et hispanophones ici), examiner l'engagement parental avec la lunette des familles immigrantes ou des minorités ethnoculturelles est également pertinent pour l'ensemble des élèves du Québec : approfondir la compréhension de ces relations complexes permet de nuancer ce qui est déjà connu et contribue à un meilleur « vivre ensemble ».

Suite à la problématique décrite dans ce chapitre, nous formulons donc notre question générale de recherche de manière préliminaire de la façon suivante : quels sont les éléments communs et les différences existant dans l'engagement parental entre les familles issues de l'immigration hispanophones et sinophones et entre ces familles et les familles francophones?

CHAPITRE DEUX : RECENSION DES ÉCRITS ET CADRE CONCEPTUEL

Dans le domaine de l'éducation, la question de l'engagement parental retient l'attention des chercheurs. Il a en effet été mis en lumière que l'environnement familial influence à des degrés divers la réussite scolaire et tous les acteurs scolaires (les politiciens, les commissions scolaires, les parents, les enseignants et même les enfants) s'entendent pour dire que l'engagement parental est important. Que ce soit pour promouvoir le développement de l'enfant, ou encore pour valoriser le rôle du parent en tant que premier éducateur, nombreux sont les avantages pour l'école d'amener les parents à s'engager dans l'éducation de leur enfant (Henderson & Mapp, 2002). Or, la majorité des études qui traitent de l'impact positif de l'engagement parental sur la réussite scolaire des élèves sont non-empiriques et qualitatives (Fan & Chen, 2001). De plus, les résultats de recherches ne font pas consensus : certains présentent des liens significatifs entre l'engagement parental et la réussite scolaire, d'autres peu.

L'une des raisons derrière le décalage dans l'appréciation de l'engagement parental découle du fait que d'une recherche à l'autre, la typologie, le modèle conceptuel, les définitions, les indices de mesures et les méthodes de collectes et d'analyses de données sont très variables, ce qui complexifie la comparaison de différentes études entre elles (Baker & Soden, 1998). Dans le présent chapitre, nous tenterons de situer le concept tout en posant et justifiant le cadre conceptuel de notre démarche. Pour y parvenir, nous présenterons dans un premier temps la manière dont est défini l'engagement parental au sein des études et les conclusions générales qui en ressortent. Nous prendrons également position quant à notre manière de le conceptualiser dans le cadre de notre projet de recherche. Finalement, nous présenterons différentes sources influençant l'engagement parental, ce qui permettra de poser un regard sur la manière dont s'opérationnalise ce concept, et ce, tant d'un point de vue général que plus spécifique aux familles issues de l'immigration.

1. LE CONCEPT D'ENGAGEMENT PARENTAL PRIS SOUS DES ANGLES DIFFÉRENTS

Bien que les écrits sur l'engagement parental abondent, il ne semble pas y avoir de définition de ce concept qui prenne en considération les expériences des parents immigrants. En effet, dans la majorité des cas, elle fait référence aux parents en tant que groupe homogène (Carreon, Drake, & Barton, 2005). De surcroît, il semble n'y avoir aucune définition de ce concept qui fasse consensus. D'ailleurs, Baker et Soden (1998) critiquent le manque de rigueur des scientifiques à l'égard du fait que les définitions utilisées d'une recherche à l'autre ne sont pas unanimes. Dans cette même visée, quoique les méta-analyses de Fan et Chen (2001) ou de Jeynes (2007) aient recensé des centaines de recherches portant sur ce thème, elles n'en ont conservé que respectivement vingt-cinq et cinquante-deux, entre autres à cause du fait que le concept d'engagement parental était souvent mal conceptualisé et qu'il était complexe d'en cerner les composantes. De plus, bien que les études qui se penchent sur la façon dont les parents s'investissent dans l'éducation de leur enfant renvoient sensiblement à l'idée de l'engagement parental, elles n'utilisent pas toutes ce terme : certaines font plutôt référence à la participation parentale, alors que d'autres parlent d'implication parentale, ou encore, d'encadrement parental. Somme toute, il existe une certaine inconsistance entre les différentes recherches au niveau de la définition de ce concept et peu de nuances sont apportées en regard du fait d'appartenir à une majorité ou minorité ethnoculturelle. Il est également possible de voir des distinctions non seulement au niveau de la définition du concept, mais aussi au niveau de son opérationnalisation.

Par exemple, dans ses méta-analyses, Jeynes (2003, 2005, 2007) a défini l'engagement parental comme étant la participation des parents dans les processus éducatifs et les expériences de leur enfant, alors que Deslandes (2004) a plutôt fait référence à l'implication parentale en la décrivant comme un ensemble de comportements comprenant tant la préparation de l'enfant pour l'école que la contribution à la motivation de l'enfant. Étant donné que ces définitions réfèrent à une grande variété de comportements et de pratiques parentales, ce concept doit être perçu comme multidimensionnel (Fan & Chen, 2001), voire polysémique.

À cet égard, les écrits présentent différents regroupements de comportements et de pratiques parentales pouvant être mis de l'avant par les parents, et ce, tant à l'école qu'à la maison. À titre d'exemple, la typologie de Sui-Chu et Willms (1996) comporte quatre éléments :

la discussion à la maison, la communication entre l'école et la maison, la participation à l'école et la supervision à la maison. Dans celle de Christenson et Conoley (1992), il y en a quatre : (1) la discipline exercée par les parents, (2) le soutien affectif à la maison, (3) la structure de l'environnement familial et (4) les aspirations scolaires des parents. Pour Fan et Chen (2001), quatre éléments peuvent être pris en compte pour démontrer les nombreux angles que peuvent prendre l'engagement parental : (1) la supervision et l'encadrement, (2) la communication parent-enfant au sujet de l'école, (3) la participation parentale à l'école et (4) les aspirations scolaires des parents. Finalement, pour Jeynes (2007), l'engagement parental peut être pris sous cinq angles : (1) le style parental, (2) la communication au sujet de l'éducation avec l'enfant et la qualité de la communication générale, (3) la participation et présence aux activités d'école, (4) les attentes des parents envers leur enfant et (5) le soutien lors des devoirs. Il est possible de voir que même si les termes utilisés sont variés, la manière de conceptualiser l'engagement parental est parfois semblable, parfois différente.

Dans leur opérationnalisation, Sui-Chu et Willms (1996) accordent une certaine importance à l'échange entre l'école et la maison (par la communication entre ces deux instances), alors que Jeynes (2007) fait valoir le rôle du parent sans égard à l'école. Fan et Chen (2001), à l'instar de Jeynes (2007), adhèrent à cette même position théorique, mais les regroupent en quatre catégories au lieu de cinq, en distinguant moins spécifiquement le soutien lors des devoirs. Quant à Christenson et Conoley (1992), ils ont élaboré une typologie regroupant en quatre facteurs l'engagement parental et laissent transparaître cette même position théorique : l'engagement parental est la responsabilité du parent. D'ailleurs, ils suggèrent que la participation parentale dans le suivi scolaire renvoie au rôle des parents dans la réussite scolaire et dans les apprentissages de leur enfant.

Epstein (2001) aborde le concept en regard de six dimensions : (1) les pratiques éducatives à la maison (règles de fonctionnement et compétences parentales); (2) le niveau de communication entre l'école et la famille; (3) la participation des parents à l'école (bénévolat); (4) l'encadrement parental à la maison; (5) la participation des parents dans la gestion de l'école; et (6) la collaboration avec la communauté. La typologie d'Epstein (2001) se distingue donc de celle de Jeynes (2007), de Fan et Chen (2001) et de Christenson et Conoley (1992) en accordant, tout comme Sui-Chu et Willms (1996), une place au niveau de communication entre l'école et la

maison. Cette typologie s'inscrit en effet dans un modèle théorique plus large, le modèle de l'influence partagée, qui met en valeur la coopération, la collaboration et la complémentarité entre l'école et la famille. Ainsi, elle tient compte de nombreux types d'engagement parental possibles qui peuvent s'inscrire dans une multitude de sphères : à la maison, à l'école ou au sein de la communauté. Il s'agit sûrement de la raison pour laquelle de nombreux chercheurs, dont Deslandes, s'y réfèrent dans leurs recherches, qu'importe le niveau scolaire de l'enfant (préscolaire, primaire ou secondaire) ou le type de milieux, notamment défavorisés. C'est d'ailleurs ce qui nous pousse à nous référer à cette typologie pour la présente recherche.

Cependant, mentionnons que certains auteurs, dont Fan et Chen (2001), critiquent le fait que cette typologie est conçue du point de vue de l'école et sert principalement aux intervenants scolaires afin de mesurer l'engagement parental, dans le but de développer des stratégies pour le stimuler. S'il est vrai que la typologie d'Epstein peut s'inscrire dans le paradigme où l'école soutient le parent et l'aide à développer ses compétences (c'est une institution qui a un rôle de transmission de valeurs), il n'en demeure pas moins que l'apport considérable de cette typologie réside dans sa capacité à opérationnaliser le concept et à en mesurer empiriquement les manifestations. Nous croyons en effet que les six types d'engagement parental décrits dans cette typologie peuvent guider l'implantation par l'école de programmes de partenariat entre l'école, la famille et la communauté, mais peuvent également servir à définir l'engagement parental. D'ailleurs, Catsambis (1998) a développé un cadre de référence de comportements d'engagement parental basé sur le modèle d'Epstein, selon le niveau scolaire de l'élève. Par exemple, pour le quatrième type d'engagement parental (l'encadrement parental à la maison), elle suggère qu'un comportement d'engagement parental d'un parent d'enfant de huitième année peut être de faire suivre des cours à l'enfant en dehors de l'école, alors qu'un comportement de parent d'enfant de douzième année peut être d'encourager l'enfant à poursuivre des études collégiales (Annexe B). À l'image de Catsambis (1998), nous croyons que la typologie d'engagement parental d'Epstein nous sera utile pour définir l'engagement parental dans notre projet de recherche, c'est-à-dire relativement aux parents issus de l'immigration. Nous prétendrons mesurer ce construit polysémique et complexe d'un point de vue opérationnaliste et, donc, pragmatique, tout en l'envisageant dans un contexte où l'ensemble des acteurs scolaires exerce une influence les uns sur les autres, à l'instar de l'approche écosystémique de Bronfenbrenner (1986).

Dans cet ordre d'idée, nous nous arrêtons à une définition de Carreon et al. (2005) qui stipule que l'engagement parental va au-delà de l'individu et de sa participation à une situation : elle inclut les conceptions du monde de ce dernier et la manière dont ces orientations forgent les gestes qu'il pose. Ainsi, l'engagement ne peut pas être mesuré en portant seulement attention aux traits individuels du parent (avec la prémisse que certains peuvent participer, d'autres non), mais doit plutôt être envisagé comme étant la manifestation d'un comportement résultant d'un procédé dans lequel le parent et l'école interagissent dans un espace donné (Epstein, 2001). L'engagement parental prend de ce fait en compte la situation et le contexte qui ont poussé l'individu à s'engager ou pas. Nous retenons donc de ce concept que l'histoire personnelle de chacun des individus impliqués dans la relation, de même que l'historique de la situation sont importants pour qualifier l'engagement parental. D'ailleurs, c'est pour cette raison que nous souhaitons nous attarder à différentes sources d'influence relatives à l'engagement parental pour développer un cadre conceptuel riche.

Nous reconnaissons que la typologie d'Epstein ne permet pas de documenter ce qui influence l'engagement parental, voire ce qui pousse les parents à s'engager. C'est cette limitation que Hoover-Dempsey et Sandler (1997) ont tenté de repousser en développant un cadre théorique se penchant sur le processus de participation parentale; ils adoptent donc une approche plus axée sur la psychologie. Ils définissent l'engagement parental comme étant des attitudes et des comportements de parents dans la participation à des activités reliées à l'éducation de leur enfant (Hoover-Dempsey et al., 2005) et le conceptualisent en regard de trois questions : pourquoi les parents s'engagent-ils dans l'éducation de leur enfant? Comment les parents choisissent-ils des types d'implication parentale spécifiques? Et pourquoi l'implication parentale a-t-elle des effets positifs sur les finalités éducatives? De ces questions découle une manière de conceptualiser la motivation pour l'engagement parental : (1) les croyances relatives à l'engagement parental (la construction du rôle parental); (2) le sentiment d'auto-efficacité pour aider l'enfant à réussir à l'école; (3) les perceptions des parents des invitations à l'engagement (incluant les invitations de l'école et les invitations spécifiques de l'enseignant et de l'enfant) et; (4) le contexte personnel de vie qui influence les perceptions des parents (incluant les aptitudes et

les connaissances des parents, leur temps et leur énergie). Or, bien que ce modèle puisse mettre en lumière des types d'engagement parental spécifiques tout en tentant d'expliquer les raisons poussant les parents à s'impliquer et en mesurant l'influence de ces derniers sur les finalités éducatives, il nous semble ardu de mesurer les composantes majeures de l'engagement parental avec ce modèle trop abstrait et complexe d'envisager de le mesurer empiriquement. Bien que Green, Walker, Hoover-Dempsey, et Sandler (2007) y soient parvenus, nous estimons que le modèle ne présente pas de balises claires quant à la définition et l'opérationnalisation du concept d'engagement parental.

Somme toute, le concept d'engagement parental est polysémique compte tenu du fait qu'il peut référer à une variété de comportements et de pratiques parentales. Bien que nous adhérons à une définition de l'engagement parental qui prend en compte non seulement les gestes que le parent pose, mais aussi le contexte situationnel dans lequel il s'inscrit, il n'y a pas de consensus dans les écrits scientifiques sur la manière d'opérationnaliser le concept. Cet état de fait peut expliquer notamment la raison pour laquelle la recherche sur l'engagement parental présente des résultats variés.

2. LA RECHERCHE SUR L'ENGAGEMENT PARENTAL : DES RÉSULTATS VARIÉS

Les exemples de conceptualisation de l'engagement parental présentés précédemment témoignent de la complexité et la polysémie du concept. Le manque de clarté dans sa définition, ainsi que la faible opérationnalisation de celui-ci, engendrent un manque de cohésion au sein des recherches sur l'engagement parental. Cependant, ce même concept demeure pertinent à nos yeux si un effort de rigueur est consenti sur le plan de sa conceptualisation.

En effet, de nombreuses recherches mettent en valeur une multitude de types et de comportement d'engagement parental. Par exemple, certaines ne considèrent que l'impact du support lors des devoirs sur la réussite, alors que d'autres misent surtout sur le fait de participer aux activités à l'école (Bardou et al., 2012; Boulanger, 2014; Poncelet & Francis, 2010). En outre, peu de nuance est apportée quant à l'impact global de l'engagement parental sur, entre autres, la réussite scolaire. Soit le concept est pris de manière large et toutes les formes d'engagement parental sont mises relativement sur le même pied d'égalité, soit les recherches

n'abordent qu'une dimension du concept et apportent un regard très spécifique sans prendre en considération l'ensemble du concept (Baker & Soden, 1998; Poncelet & Francis, 2010).

Aussi, la conceptualisation de la réussite scolaire comporte de nombreux indicateurs, ce qui influence les résultats de recherches : les indicateurs choisis se réfèrent plus souvent à des aspects cognitifs ou à la performance scolaire, et les recherches sur l'engagement parental semblent viser à déterminer les facteurs qui améliorent les performances des élèves (Baker & Soden, 1998; Feyfant, 2011, 2014; Poncelet & Francis, 2010). Or, qu'il soit articulé à la maison, à l'école ou au sein de la communauté, l'engagement parental n'est pas porté par les mêmes intérêts ou intentions des parents et les recherches qui mettent en lien l'école, la famille et la communauté semblent souvent prendre un point de vue scolaire sur l'engagement parental : nous présenterons ultérieurement certains exemples de l'impact de différents points de vue sur les résultats de recherches.

Bien qu'il existe un très grand nombre de recherches qui visent à mettre en lien les caractéristiques du milieu familial et la scolarisation, peu de consensus existe quant aux objectifs de recherche et aux dispositifs méthodologiques, ce qui mène à une acceptation très large non seulement du concept, mais aussi de son impact sur différents aspects liés à l'enfant (Poncelet & Francis, 2010; Tazouti, 2014). Cet état de fait est probablement le reflet des réalités multiples liées à l'engagement parental et le fait qu'il évolue selon l'âge de l'enfant ou encore le contexte. Aussi, les résultats des recherches sont peu généralisables puisque les échantillons sont souvent restreints. De plus, les données obtenues sont souvent produites selon l'âge de l'enfant, avec une majorité des recherches menées au niveau de l'école primaire (ou jusqu'au *middle school* aux États-Unis) et très peu au niveau secondaire, soit quand l'enfant atteint l'adolescence. Selon l'âge de l'enfant, les comportements d'engagement parentaux peuvent varier (Catsambis, 1998). Aussi, les recherches menées auprès des enfants d'âge préscolaire, qui s'intéressent généralement à l'aspect social de l'intégration scolaire, privilégient-elles surtout les processus en jeu dans l'apprentissage : c'est surtout l'observation des échanges parents-enfants qui est utilisée (Bergonnier-Dupuy, 2005).

Ainsi, il est difficile d'expliquer le phénomène de l'engagement parental et d'en saisir sa portée, notamment sur la réussite scolaire, puisque les recherches utilisent de nombreuses variables qui sont malheureusement souvent définies de façon sommaire ou non contextualisées. Il arrive aussi qu'elles ne prennent pas le concept d'engagement parental dans son ensemble, soit en le considérant dans ses multiples dimensions. Aussi, les écrits scientifiques font-ils preuve de faiblesses par rapport aux fondements méthodologiques et les résultats sont souvent peu généralisables. Pour pallier certaines de ces difficultés, dans le présent mémoire, nous allons tenter d'opérationnaliser le plus explicitement possible le concept d'engagement parental tout en situant les différentes dimensions dans la recherche empirique.

3. LE CONCEPT D'ENGAGEMENT PARENTAL EN SIX TYPES

Afin d'ordonner notre réflexion sur le concept d'engagement parental, tout en évitant les écueils précités, nous avons fait le choix de recourir principalement à la typologie d'Epstein (2001). Cette dernière a conceptualisé l'engagement parental dans une perspective qui considère que la famille, l'école et la communauté sont trois sphères qui interagissent entre elles, se chevauchent et influencent l'engagement parental. Pour Epstein (2001), le concept d'engagement comporte six dimensions : (1) les pratiques éducatives à la maison; (2) le niveau de communication entre l'école et la famille; (3) la participation des parents à l'école (bénévolat); (4) l'encadrement parental à la maison; (5) la participation des parents dans la gestion de l'école; et (6) la collaboration avec la communauté [traduction libre].

3.1. Les pratiques éducatives à la maison : type 1

Cette première dimension renvoie à tout ce qu'implique « être parent » et qui se rapporte aux responsabilités parentales veillant à répondre aux besoins de base de l'enfant : nutrition, santé, habillement, sécurité, protection, supervision, discipline et développement de l'autonomie pour ne nommer que quelques exemples. Elle concerne tant la compréhension du développement de l'enfant, la création d'un milieu propice pour le soutenir dans son développement, que l'établissement et l'application des règles. Il va sans dire que les comportements d'engagement parental varient en fonction de l'âge de l'enfant. Par exemple, alors que l'enfant vieillit, les parents peuvent relâcher la supervision journalière des adolescents pour favoriser le

développement de l'autonomie. Somme toute, la manière de conceptualiser les pratiques éducatives à la maison dans les écrits fait référence à un large spectre : elles peuvent s'attarder par exemple au fait que les parents fournissent les effets scolaires (crayons, cahier...) à leur enfant ou encore, au fait qu'ils imposent des règles quant au temps passé à regarder la télévision. Finalement, bien qu'il semble y avoir une définition instinctive de ce qui est du ressort des responsabilités parentales de base et des pratiques éducatives adéquates, il n'y a pas de définition univoque sur ce qu'elles constituent.

3.2. La communication entre l'école et la famille : type 2

Cette dimension fait référence au partage d'information entre l'école et la famille au sujet des programmes scolaires et du cheminement de l'élève. Le contenu peut varier des évaluations de l'enfant, en passant par le comportement de ce dernier, aux offres de cours à options offerts par l'école, pour ne nommer que trois exemples. Plusieurs médiums peuvent être utilisés pour cette transmission d'informations : les appels téléphoniques, les notes informelles, les courriels, les sites Internet, les bulletins d'informations, les rencontres de parents ou encore, les bulletins scolaires.

Les écrits scientifiques semblent s'organiser autour de deux axes distincts lorsqu'ils s'arrêtent à ce thème : l'école ou la famille. Ceci est le reflet de la complexité de cette dimension de l'engagement parental et de l'influence entre ces deux acteurs scolaires. D'un côté, les études veillent à catégoriser ce que l'école fait en regard de la communication et de l'autre, à mesurer l'engagement des parents sur certains aspects scolaires. Cependant, certains auteurs, dont Epstein (2001), ont précisé que bien que cette communication soit souvent considérée comme garante de l'engagement parental, le fait que le flux d'information soit à sens unique (soit de l'école vers la maison, et rarement l'inverse) fait en sorte qu'elle peut parfois faire plus référence à de l'information parentale.

D'abord, du point de vue de l'école, le devoir de cette dernière est entre autres : de donner de l'information sur les horaires, d'attribuer des notes dans le bulletin, d'informer les parents sur des événements spéciaux ou de s'assurer que les parents connaissent les procédures d'urgence. Il en ressort que d'une école à l'autre, la forme et la fréquence de la communication peuvent varier.

Par exemple, certaines écoles organisent des rencontres parents-enseignants avec tous les parents, alors que d'autres fonctionnent sur prise de rendez-vous. De plus, très peu d'écoles encouragent les visites des enseignants à la maison pour assurer la liaison entre les enseignants et les parents. Finalement, le défi des écoles est de s'assurer que toutes les familles comprennent l'information reçue et soient satisfaites de sa quantité (Epstein, 2001).

Du point de vue de la famille, l'accent est mis surtout sur la participation parentale aux rencontres, la signature et le retour de documents requis ou encore sur le fait de questionner les enseignants à propos du cheminement de leur enfant. Comme mentionné précédemment, les comportements des parents peuvent être influencés par les actions de l'école, mais également par certains aspects propres à leur enfant : par exemple, les parents d'adolescents auraient plus tendance à communiquer avec l'école au sujet des programmes scolaires et du progrès de l'élève (Booth & Dunn, 2013; Catsambis, 1998), alors que les parents d'enfants qui présentent des difficultés scolaires ou des troubles de comportements auraient plus d'échanges avec les enseignants et seraient plus présents aux rencontres scolaires (Booth & Dunn, 2013; Sui-Chu & Willms, 1996). Bien que cette dimension soit bien documentée dans la recherche sur l'engagement parental, nous croyons qu'il est impossible de qualifier la communication entre l'école et la famille sans prendre en considération le contexte dans lequel s'articule cet échange et les particularités de la situation.

3.3. La participation des parents à l'école (bénévolat) : type 3

Cette dimension renvoie principalement à la notion de bénévolat. Ainsi, ce sont des activités qui permettent aux membres de la famille d'offrir leur temps, leur talent et leurs idées pour des activités qui ont lieu à l'école ou qui sont relatives à celle-ci. Plus spécifiquement, il peut s'agir d'appui à l'enseignant en classe, de temps consacré à mettre en place un projet particulier ou une campagne financement, d'accompagnement lors de sorties scolaires ou encore d'aide administrative. Il est à noter que cette participation vise une aide qui bénéficie à la classe de son enfant ou à l'école entière. À cette première notion de bénévolat s'ajoute aussi le soutien consacré par le parent à son enfant, soit dans le cadre d'une activité scolaire, d'un spectacle ou d'une compétition sportive.

Tel que le note Jeynes (2007), les études sur l'engagement parental qui s'attardent à la participation des parents à l'école tentent généralement de mesurer si les parents assistent et participent aux activités, de même que la fréquence à laquelle ils adoptent ces comportements. Il semble ressortir des études que les comportements d'engagement parental varient en fonction de l'âge de l'enfant : plus l'enfant vieillit, plus les comportements d'engagement parental se cristallisent. De plus, afin de permettre à plus de familles de participer comme bénévole ou d'assister aux différentes représentations, les écoles doivent améliorer et varier les horaires : l'une des causes de non-participation est l'indisponibilité des parents sur les heures de classe régulières conséquemment à l'horaire de travail. Il est également démontré que les parents ne sont pas toujours satisfaits quand ils participent de manière volontaire à l'école : ils se sentent souvent peu préparés ou soutenus par celle-ci (Larivée, Terrisse, & Richard, 2014). Finalement, si les directions d'école affirment que de manière générale, ce sont souvent les mêmes parents qui participent aux activités (Epstein, 2001), les enseignants semblent croire que les parents qui sont le plus engagés sont ceux qui offrent de leur temps à l'école (type 3) (Boethel, 2003).

3.4. L'encadrement parental à la maison : type 4

Selon Hoover-Dempsey et al. (2005), cette dimension est généralement définie dans les écrits comme étant les interactions concernant l'école et qui prennent place entre le parent et l'enfant. Elles peuvent donc faire référence autant à des activités d'apprentissage à la maison et qui sont relatives au curriculum scolaire, qu'associées à des décisions scolaires que prennent les parents ou à des discussions qui peuvent influencer les choix des élèves. Plus précisément, les études qui s'arrêtent à cette dimension de l'engagement parental peuvent faire référence entre autres à l'aide consacrée lors des devoirs, à l'établissement de buts scolaires ou encore au fait d'aider l'enfant à étudier pour un examen (Bardou et al., 2012; Poncelet, Dierendonck, Kerger, & Mancuso, 2014; Rakocevic, 2014).

D'abord, cette dimension renvoie au comportement parental visant à guider l'enfant tant dans son choix de cours que dans l'offre de support, par exemple en lui proposant de suivre des cours d'appoint ou encore en le soutenant dans ses devoirs. Il y a donc plusieurs façons et niveaux d'implication possible dépendamment entre autres de l'âge de l'enfant, de ses besoins spécifiques, du niveau de compréhension du système scolaire des parents, ou encore de la

connaissance des programmes offerts par les écoles fréquentées par leur enfant. En effet, selon l'âge de l'enfant, les comportements d'encadrement parental à la maison varient : les parents supervisent habituellement plus les devoirs des jeunes enfants, alors qu'ils ont plus de discussions au sujet de l'école et dévoilent plus leurs attentes scolaires aux adolescents (Catsambis, 1998). En outre, certains parents possèdent l'information et l'expérience requise pour aider leur enfant au travers son parcours scolaire; d'autres ont besoin d'être guidés par les enseignants et les administrateurs scolaires dans leurs prises de décisions, ou encore veulent de l'information, notamment dans la manière d'aider leur enfant dans des activités éducatives (Epstein, 2001). Ceci est vrai dans toutes les écoles et à tous les niveaux : publiques, privées, préscolaire, primaire et secondaire.

De surcroît, cette dimension est, à certains égards, imbriquée dans la communication entre l'école et la famille (type 2). D'un côté, le parent peut s'informer pour connaître notamment le progrès de son enfant et poser conséquemment des actions à la maison qui sont cohérentes avec ses intentions. Cependant, ces dimensions ne vont pas nécessairement l'une avec l'autre : ce n'est pas parce qu'un parent ne s'informe pas formellement à l'école du cheminement de son enfant qu'il ne se commet pas à la maison pour assurer son progrès. D'ailleurs, selon Boethel (2003), l'encadrement à la maison est la dimension d'engagement parental la plus valorisée par les parents.

Les aspirations et attentes scolaires des parents font aussi partie de cette dimension et sont bien présents dans les écrits scientifiques en éducation, principalement ceux portant sur la réussite scolaire; selon plusieurs méta-analyses, les aspirations et attentes scolaires auraient un effet important sur la réussite scolaire (Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2007). La communication avec l'enfant au sujet de l'école en fait également partie, bien qu'il est important de noter que dans différentes études, il arrive que la communication entre le parent et l'enfant soient dans la même catégorie que la communication entre l'école et la maison (Fan & Chen, 2001). Cependant, contrairement aux aspirations et attentes scolaires, il ne semble pas y avoir de consensus sur l'impact du niveau de communication au sujet de l'école avec l'enfant sur la réussite scolaire (Jeynes (2007).

Du point de vue de l'école, certains comportements d'engagement parental sont intrinsèquement attendus par celle-ci (Booth & Dunn, 2013; Carol Vincent Research Fellow in Education Policy, 2013; Vincent, 2013). En effet, principalement dans les écrits qui s'attardent aux programmes de soutien aux parents (Sandler, Schoenfelder, Wolchik, & MacKinnon, 2011; Welsh, Bierman, & Mathis, 2014; Wood et al., 2013), il est clair que certains comportements des parents sont valorisés par l'école tels que : fournir des activités propres au développement de la littératie, assister l'enfant à la maison sur des activités d'apprentissage qui sont coordonnées avec son travail de classe ou encore aider l'enfant à la maison en fournissant de l'information sur des compétences requises par ce dernier pour qu'il passe son niveau scolaire.

3.5. La participation des parents dans la gestion de l'école : type 5

Cette dimension fait référence à la participation aux décisions scolaires, à la gouvernance et à des activités de plaidoyer au sein du conseil d'établissement ou de comités divers [associations de parents, comités consultatifs, etc.], et ce au niveau de l'école ou de la commission scolaire. Seule une petite partie des parents participent à cette dimension de l'engagement parental et ce serait davantage les parents avec un niveau scolaire élevé qui y participent (Vincent, 2013). Cependant, il y a peu d'études qui s'attardent à l'impact sur l'enfant de l'engagement parental dans cette dimension, ce qui explique que cette dimension est si ténue.

3.6. La collaboration avec la communauté : type 6

Cette dernière dimension de l'engagement parental fait référence à l'utilisation par les parents d'agences, de compagnies ou de tout autre groupe ou service. Ceci peut faire référence entre autres à la garderie après l'école, aux services de santé, aux groupes religieux, aux agences communautaires ou encore aux services culturels. Ces derniers peuvent d'un côté, partager la responsabilité de l'éducation et du succès de l'enfant, ou encore, fournir de l'aide au parent dans son rôle parental. Ils peuvent aussi contribuer au développement du capital social et culturel de leur enfant. Ainsi, les différentes instances peuvent soit influencer l'apprentissage et le parcours scolaire du jeune, ou encore soutenir la famille.

Si la collaboration avec la communauté est importante, c'est qu'elle peut avoir une incidence sur les pratiques familiales, le développement et l'apprentissage de l'enfant. Le rôle porté par les membres des organisations communautaires est varié : ils peuvent agir notamment en tant que modèle positif pour l'enfant, ou encore soutenir les parents, soit en les remplaçant dans certaines tâches auprès de leur enfant ou encore, en agissant en tant que mentor auprès d'eux).

Ces six dimensions permettent de décrire différents comportements d'engagement parental dans des contextes variés et il est possible de comprendre que les parents peuvent être engagés à différents niveaux. Mais qu'est-ce qui peut influencer un parent qui s'engage plus ou moins dans l'une ou l'autre de ces dimensions? De nombreux facteurs peuvent influencer le niveau d'engagement parental et la prochaine partie vise à présenter ce qu'il en sort de manière générale. Elle nous permettra également d'ajouter un angle complémentaire à la typologie d'Epstein, qui n'aborde pas cette question.

4. LES SOURCES D'INFLUENCE DU NIVEAU D'ENGAGEMENT PARENTAL

Dans la présente section, nous définirons les sources d'influence de l'engagement des parents dans l'éducation de leur enfant en regard des six types d'engagement parental définis précédemment. Nous voulons illustrer de manière dynamique la façon dont s'arriment les six dimensions d'engagement parental d'Epstein. Pour y parvenir, nous utiliserons des définitions de plusieurs concepts propres aux écrits théoriques et démontrerons la manière dont ils s'articulent dans la recherche empirique. Pour faciliter la description, nous avons choisi d'isoler les sources d'influence de l'engagement parental en quatre types, soit : (1) les caractéristiques sociodémographiques et le capital social; (2) les caractéristiques personnelles; (3) le capital culturel et; (4) les dynamiques systémiques. Ceci étant dit, précisons que la plupart du temps, elles s'imbriquent les unes dans les autres. Nous illustrerons d'ailleurs les liens entretenus par de nombreux exemples au fur et à mesure du texte.

4.1. Les caractéristiques sociodémographiques et le capital social

Selon la recherche empirique présentée plus bas, les caractéristiques sociodémographiques qui peuvent expliquer le niveau ou le type d'engagement parental regroupent diverses variables, telles : les caractéristiques familiales, le statut socioéconomique (SSE) de la famille et le capital social. Ce premier regroupement de variables des sources d'influence de l'engagement parental est fréquemment utilisé en recherche : l'une des raisons pouvant expliquer cette tendance est que ces composantes ont entre autres la caractéristique d'être manifestes, c'est-à-dire qu'elles sont directement observables et mesurables.

4.1.1. Les caractéristiques familiales

Par caractéristiques familiales, nous entendons différents éléments tels que l'âge des parents, le genre des parents, le nombre d'enfants dans la famille, l'âge des enfants à la maison, ou encore, la structure familiale (monoparentale, recomposée, etc.). Ils permettent de porter un regard sur certaines sources d'influence de l'engagement parental. Par exemple, Dauber et Epstein (1993) ont stipulé que de manière générale, les parents qui ont peu d'enfants participent plus au suivi à domicile (type 4), sans toutefois que ceci influence leur participation à l'école (type 3 et 5). Or, le nombre d'enfants à lui seul ne parvient pas à expliquer l'ampleur de l'engagement parental : l'âge de l'enfant peut également nuancer le niveau d'engagement parental. Ainsi, plus l'enfant vieillit et gagne en autonomie, plus les comportements d'engagement parental varient. D'ailleurs, le tableau de Catsambis (1998) (Annexe B) illustre des exemples de comportements qui se transforment relativement selon l'âge de l'enfant. D'autres études qui s'attardent à la structure familiale affirment entre autres que les familles monoparentales participent moins à l'école – type 3 et 5 (Dauber & Epstein, 1993).

Ces caractéristiques sont utiles principalement pour cerner le contexte de vie des familles, ce qui permet de mettre en perspective des éléments pouvant influencer le niveau d'engagement parental. En effet, tel que le notent Green et al. (2007), elles ne permettent pas de porter un regard global sur la décision du parent à s'engager dans l'éducation de son enfant, ni encore d'expliquer le lien entre l'engagement parental et les résultats scolaires des enfants, ou encore d'attribuer une

valeur concédée par le parent à l'éducation ou à son engagement parental : elles permettent simplement une lecture nuancée du niveau et du type d'engagement parental.

4.1.2. *Le statut socioéconomique*

Depuis la deuxième moitié du siècle dernier, alors que les politiques en Occident visent de plus en plus une éducation accessible pour tous, l'utilisation du statut socioéconomique (SSE) comme facteur jouant sur plusieurs aspects de l'éducation s'est accrue dans de nombreuses recherches, notamment suite à la parution du Rapport Coleman (1967) : il sert d'indicateur du niveau de pauvreté ou permet une distinction entre les classes sociales. Compte tenu du fait qu'il comporte de nombreuses dimensions, nous croyons important d'aborder plus en profondeur cette variable des caractéristiques sociodémographiques. Somme toute, à l'image de toutes les caractéristiques sociodémographiques, nous croyons, tout comme Jeynes (2007), que le niveau du SSE n'est pas une cause d'engagement parental, mais bien un indicateur de ce qui peut l'influencer.

Par SSE, nous entendons la position qu'occupe une personne ou un groupe d'individus dans la société en regard d'une hiérarchie sociale et économique. Comme mentionné précédemment, plusieurs dimensions permettent d'évaluer et d'accorder une valeur à cette variable, telles : le revenu familial, le niveau de scolarité des parents, la profession des parents ou encore, les capitaux acquis (Scott & Marshall, 2009). Bien qu'il ressorte généralement des recherches une certaine cohésion des critères composant le SSE, il existe cependant une certaine variation au sein de celles-ci sur la manière de catégoriser les familles. Ainsi, certaines études utilisent un spectre plutôt large classant les familles en catégories telles pauvres, moyennes et riches, alors que d'autres utilisent le seuil de pauvreté comme indicateur, sans distinguer une famille qui gagne 3 500 \$ par année d'une famille qui gagne 25 000 \$ par année (Boethel, 2003).

De nombreuses recherches (Bardou et al., 2012; Jasis & Ordonez-Jasis, 2012; Suizzo et al., 2012; Van Ewijk & Slegers, 2010) se sont penchées sur l'impact du SSE sur différentes dimensions de l'école; engagement parental et réussite scolaire pour n'en nommer que deux. Bien que certains auteurs qui s'inscrivent dans une perspective de déficit (il s'agit d'une approche selon laquelle un certain groupe est désavantagé par rapport à un autre et cette différence est

qualifiée comme étant un manque) ont affirmé que par exemple, les parents de classes moyennes étaient plus présents à l'école (type 3 et 5) que les parents de classes ouvrières (Crozier, 2000), d'autres ont utilisé cette variable pour illustrer qu'il existe notamment une différence de culture entre l'école et la famille : le modèle de l'influence partagée développé par Epstein (2001) y fait allusion.

De manière générale, d'une famille à l'autre, les stratégies dans l'aide apportée à l'enfant par les parents peuvent être différentes. Par exemple, Suárez-Orozco et Suárez-Orozco (2002) affirment que des parents avec un haut niveau d'éducation possèdent plus d'outils pour, par exemple, fournir des stratégies d'études à leur enfant, leur montrer comment structurer un texte, ou encore les soutenir dans la recherche d'informations relatives aux projets scolaires de ces derniers. Cependant, il n'y a pas de différence dans le niveau d'engagement parental à la maison relativement au SSE (Green et al., 2007; Jeynes, 2007). En d'autres mots, que la famille ait un SSE élevé ou faible, les parents s'engageront tout autant dans le type 1 et le type 4 d'engagement parental, mais ne le feront pas nécessairement de la même manière. Ainsi, il n'y a pas d'influence sur le temps passé à superviser les devoirs, sur le fait d'imposer des règles ou encore sur le temps passé à faire des activités variées contribuant au développement de l'enfant, quoique les stratégies parentales ou la nature des activités puissent être différentes : en participant à des activités gratuites au lieu d'activités payantes par exemple, ou encore comme le rapportent Hoover-Dempsey et al. (2001) dans leur revue de littérature, en structurant différemment le temps et l'espace au sein desquels s'exécutent les devoirs.

Quant à la participation à l'école (type 3 et type 5), plusieurs études ont démontré que les parents de SSE élevé y étaient plus présents : les raisons derrière ce constat pourraient découler d'une plus grande insatisfaction par rapport au milieu scolaire (Deniger et al., 2013) ou encore, d'une plus grande aisance découlant de la connaissance de la culture scolaire. À l'inverse, les familles de SSE faible s'engageraient moins à l'école pour différentes raisons : cumul d'emploi, sentiment d'incompétence émanant de la méconnaissance du milieu (Larivée et al., 2014). Ceci étant dit, il serait possible que des parents au chômage (donc pour qui le revenu est faible) soient plus présents à l'école, car ils ont plus de temps à y consacrer.

4.1.3. *Le capital social*

Le capital social ne fait pas seulement référence à la relation sociale entre individus (incluant des attentes et des obligations de réciprocité dans les relations sociales, de même que des normes sociales). Il implique aussi le cumul de relations sociales de confiance et durables possédées par un individu; ces dernières pouvant être développées au sein de la famille, de la communauté ou de toute autre organisation à laquelle une personne appartient et qui exercent une influence sur des buts poursuivis (Scott & Marshall, 2009). Il est similaire au concept de capital économique ou culturel en ce sens où dans le contexte dans lequel il se trouve, il est socialement reconnu de posséder une certaine valeur pour celui qui le détient, il est cumulable et peut finalement être investi dans l'optique de recevoir des récompenses ou des avantages. Si les chercheurs s'intéressent au capital social dans le domaine de l'éducation, c'est que selon les écrits, il aurait notamment une incidence sur les résultats et le cheminement scolaires des élèves et sur l'engagement parental.

Effectivement, Coleman a abordé ce concept comme un moyen d'atteindre un but, par exemple, celui des parents de faire la promotion de la réussite scolaire de leur enfant. Le capital social obtenu par des visites à l'école peut prendre la forme d'information (ex. sur les activités d'enrichissements à venir ou offerts), de compétences (ex. conseils pratiques sur le rôle parental, stratégies pour aider avec les devoirs), d'accès à des ressources (ex. livres, sources d'assistances, outils d'aide pour les devoirs), ou encore de sources de contrôle social (ex. entente famille-école sur les comportements attendus et les valeurs éducatives) qui peuvent, de différentes manières, aider les parents à promouvoir la réussite scolaire. Toutefois, il ne suffit pas que le parent se rende à l'école pour acquérir du capital social : des différences dans le capital culturel (*habitus*) peuvent réduire l'habileté des parents à obtenir du capital social. Il serait ainsi propre à une structure sociale.

Les exemples cités précédemment indiquent que le capital social se rapporte à de nombreuses dimensions de l'engagement parental. D'abord, il porte sur les pratiques éducatives à la maison (type 1). En fait, un parent qui a un haut capital social pourra arrimer ses attentes quant au comportement de l'enfant avec celles préconisées à l'école. Cette cohésion serait à l'avantage de la réussite scolaire. Deuxièmement, il se rapporte à la communication entre l'école et la

famille (type 2), car par définition, l'engagement parental dans la scolarité de l'enfant renvoie à l'interaction entre le parent et l'école (l'enfant étant au centre). Troisièmement, l'interaction avec d'autres parents pendant le bénévolat à l'école ou lors des rencontres de parents à l'école permet aux parents l'accès à de l'information bénéfique (type 2, type 3, type 5). Quatrièmement, le capital social colore l'encadrement parental à la maison (type 4) : les parents sont plus à même de connaître le curriculum, d'obtenir du soutien pour l'accompagnement des devoirs au besoin, d'avoir de l'information sur des activités d'enrichissement disponibles ou encore d'avoir de l'information sur les options de parcours scolaire de l'enfant afin qu'il puisse le guider. Dans cette veine, les recherches sur l'engagement parental utilisent souvent la variable de discussion parent-enfant pour mesurer le capital social. Finalement, il est propre à la collaboration avec la communauté (type 6) à plusieurs égards : discussion des parents entre eux, appartenance à un groupe religieux.

Si le capital social joue sur toutes les dynamiques d'engagement parental à différents niveaux, il n'en demeure pas moins qu'identifier et mesurer l'impact du capital social sur un comportement d'engagement parental est un défi : Kamanzi, Zhang, Deblois, et Deniger (2007) précisent que les indicateurs de mesure du capital social dans les études sont peu développés et à l'image du portrait dressé ci-haut, ils peuvent être très variés d'une recherche à l'autre. C'est un vaste concept dans lequel plusieurs composantes peuvent s'entremêler. En ce sens, Coleman et Hoffer (1987) stipulent que le capital social peut être relié à différents facteurs, par exemple à la structure familiale, alors que certaines études ont trouvé l'existence d'un lien entre le capital social et le statut socioéconomique : les enfants provenant de familles aisées disposent d'un meilleur capital social.

4.2. Les caractéristiques personnelles

Par caractéristiques personnelles, nous entendons les caractéristiques qui sont propres aux parents ou aux membres de la famille et qui jouent sur le niveau ou le type d'engagement parental. Comme précisé préalablement, les caractéristiques sociodémographiques à elles seules ne permettent pas d'expliquer ce qui pousse certains parents à participer, tout comme certaines caractéristiques familiales. Or, ces dernières variables apportent également un angle aux sources d'influences de l'engagement parental.

4.2.1. *Le style parental*

Le style parental correspond au climat émotif dans lequel les parents élèvent leur enfant (Darling & Steinberg, 1993); il renvoie ainsi à des dimensions d'attentes, de valeurs, d'attitudes ou de réactions qui se traduisent par des pratiques parentales desquelles les enfants infèrent les émotions des parents. Les modèles théoriques classent généralement les styles parentaux en trois catégories : autoritaires, démocratiques et permissifs. Les parents autoritaires seraient exigeants et peu sensibles dans leurs relations avec l'enfant, alors que les parents permissifs seraient à l'inverse peu exigeants et très sensibles. Quant aux parents démocratiques, ils seraient exigeants et sensibles (Baumrind, 1978).

Dans la recherche sur l'engagement parental, le style parental est essentiellement pris en compte lorsque la visée de l'étude est la réussite scolaire. Principalement, le but semble être de catégoriser l'efficacité des pratiques parentales à la maison, ou encore de déterminer la perception que les enfants ont des pratiques de leurs parents. Dans cette lignée, Mounts et Steinberg (1995) ont stipulé que le fait d'avoir des parents qui appliquent des règles claires et qui démontrent de l'affection (style démocratique) peut avoir une incidence indirecte sur le rendement scolaire de l'adolescent puisque ceci le protège de l'influence négative d'amis. Le fait que les parents soient favorables ou non aux fréquentations de leur adolescent et choisissent de stimuler ou limiter leurs contacts avec des amis est perçu comme ayant impact sur la réussite scolaire de ceux-ci (Lamothe-Lachaine, 2011). Par conséquent, les études qui portent sur l'engagement parental posent un regard sur certaines pratiques éducatives à la maison, telles : la supervision d'activités extrascolaires (par exemple, la surveillance du temps passé avec les amis ou à regarder la télévision – type 1), la discussion au sujet des intérêts de l'enfant ou encore l'expression des attentes scolaires de parents envers leur enfant (type 4).

Les études ne font pas toutes consensus sur le style parental qui est le plus efficace sur les résultats scolaires des élèves : certaines affirment que le style parental autoritaire est celui adopté par les parents dont les enfants ont un rendement scolaire élevé (Baumrind, 1972) alors que d'autres prônent plus le style démocratique. Ces différences peuvent être liées à des différences au sein des populations étudiées : les premières sont parfois issues de milieux défavorisés, de l'immigration, ou de niveau secondaire (Tardif-Grenier, Archambault, & Janosz, 2011).

4.2.2. *La conception du rôle parental et du rôle de l'école*

Un parent s'engagera dans l'éducation de son enfant s'il croit que le fait de s'engager est un élément important de sa définition de ce que c'est être un parent responsable (Deslandes & Bertrand, 2004; Hoover-Dempsey et al., 2005). Ceci définit les activités que le parent trouve importantes, nécessaires et dans lesquelles il choisit de s'investir en faveur de son enfant. La manière dont le parent construit ce rôle découle des attentes et des influences des groupes auxquels il s'associe ou s'identifie : autres membres de la famille, l'école de l'enfant ou encore le travail. Il peut également être influencé par les croyances des parents quant à l'éducation des enfants et sur le type de support approprié à fournir à la maison (Henderson & Mapp, 2002). Dans cette même optique, si les parents croient que la tâche d'enseignement doit être laissée uniquement aux enseignants, ou s'ils ont la conviction que leur adolescent peut se charger seul de son éducation, ils s'engageront moins (Deslandes, 1999). Ainsi, les croyances parentales peuvent forger la manière dont les parents conçoivent leur rôle parental et leur manière de s'engager dans l'éducation de leur enfant (Bardou et al., 2012). L'âge de l'enfant a également une influence sur la conception du rôle parental; ce dernier est en mouvance en fonction des expériences vécues par la famille.

S'il existe un certain consensus que le devoir d'un parent est de répondre aux besoins primaires de l'enfant et de lui fournir un environnement propice au développement, il n'existe pas d'uniformité quant à ce que comporte le rôle parental. La conception qu'un parent a de son rôle et des devoirs qu'il doit remplir influence sa manière de s'engager. Si par exemple, un parent croit que pour la réussite de son enfant, son rôle est de fournir un support à la maison qui est cohérent avec l'école, il communiquera avec celle-ci (type 2) pour s'assurer de cette cohérence, imposera des règles semblables à celles de l'école (ce qui renvoie aux pratiques éducatives à la maison – type 1 – et à ce que Epstein (2001) nomme *school-like families*) ou encore offrira du matériel similaire à ce que les enfants rencontrent à l'école (crayons de couleur, livres, etc.) – type 1. Il pourra aussi choisir d'offrir des activités (encadrement parental à la maison – type 4) concernant le curriculum scolaire de l'enfant. Quant à la participation à l'école, un parent qui croit que son rôle est d'influencer les décisions prises à l'école (type 5) a plus de chance de s'engager qu'un parent qui ne croit pas en son devoir dans cette instance. En fait, selon sa conception de son rôle

parental, le parent négociera les limites entre les diverses missions de l'école québécoise : éduquer, socialiser et instruire. Ainsi, plus il estime que son rôle est d'éduquer son enfant, plus il posera les gestes en conséquence. À l'inverse, si pour lui ce rôle revient à l'école, moins il interfèrera avec le milieu.

Il va de même pour la conception du rôle de l'école. Il est ressorti d'études que le SSE pouvait influencer certaines conceptions du rôle parental et du rôle de l'école. Ce sont généralement plus des parents avec un SSE faible qui ne croient pas en leur capacité à aider leur enfant et qui attribuent le rôle d'instruction à l'école avec plus d'ardeur. C'est donc dire que les limites des rôles de socialisation, d'instruction et d'éducation se négocient surtout en fonction de la confiance en sa capacité à remplir ledit rôle, mais aussi en fonction de la croyance au fait que l'action posée aura une répercussion positive sur l'enfant (Bardou et al., 2012). Cela illustre aussi qu'il y a des relations dynamiques entre les catégories analytiques, ici le SSE et la perception du sentiment de compétence.

4.2.3. *Les aspirations scolaires des parents*

Dans la documentation scientifique, les aspirations scolaires sont parfois nommées attentes scolaires. En anglais, il est plutôt question de *parental expectations*. Salkind et Rasmussen (2008) définissent les attentes comme étant des croyances ou des jugements réalistes que les parents ont sur les réussites scolaires futures de leur enfant. Quant au terme aspiration, une dimension ou une valeur idéaliste aux objectifs ou désirs futurs bonifie la définition d'attente. Dans le cadre du présent travail, nous retenons cette dernière définition qui prend en compte tant l'aspect réaliste que l'aspect idéologique.

Selon les études, les aspirations scolaires des parents envers leur enfant auraient un impact sur le niveau de scolarisation de ces derniers. Cependant, bien que la finalité scolaire ne soit pas la même pour tous (diplôme d'études secondaires ou encore diplôme d'études supérieures), Boethel (2003) stipule que, quelle que soit l'appartenance ethnique, culturelle ou sociale, la plupart des familles ont pour leurs enfants des aspirations scolaires élevées. Ainsi, ce ne serait pas les hautes attentes des parents envers leurs enfants qui ont un impact sur le haut niveau d'éducation des enfants, mais bien les finalités des aspirations des parents. En d'autres mots, un

consensus existe au sein des études : la majorité des parents s'attendent à ce que leur enfant réussisse bien à l'école, mais pas tous les parents ont l'aspiration que leur enfant obtienne un diplôme d'études secondaires ou encore un diplôme d'études supérieures (Henderson & Mapp, 2002).

De manière générale, les études qui portent sur les aspirations des parents envers leurs enfants s'intéressent à l'impact des celles-ci sur la réussite scolaire de ces derniers. Il semble y avoir un certain consensus selon lequel les aspirations des parents auraient une forte incidence sur la réussite des élèves (Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2007). Les recherches sur l'engagement parental s'y intéressent aussi, car elles constituent souvent un des éléments de pratiques et de comportements des parents permettant d'opérationnaliser le concept (Fan & Chen, 2001). C'est donc dans les pratiques éducatives à la maison (type 1) et dans l'encadrement parental à la maison (type 4) que le parent parviendra à transmettre ses aspirations à son enfant. Par exemple, en connaissant les cours que l'enfant prend et en le conseillant dans ses choix de cours optionnels (au secondaire par exemple), en discutant avec l'enfant des possibilités d'études postsecondaires, en exprimant des attentes envers leur enfant, ou encore en fournissant des leçons scolaires en dehors de l'école, le parent peut rendre compte de ses aspirations à son enfant (Catsambis, 1998).

4.2.4. *Le niveau de maîtrise de la langue*

Dans un contexte d'engagement parental, le niveau de maîtrise de la langue ne fait pas seulement référence au fait de s'exprimer et de connaître la langue dans laquelle l'enfant est scolarisé dans le but soit d'aider l'enfant dans ses devoirs, ou de communiquer avec son milieu scolaire; la langue est en fait un instrument d'identité et de pouvoir. Dans cette lignée, Bourdieu (1977) fait référence au fait qu'un locuteur ne cherche pas seulement à être compris, mais bien à être cru, obéi, distingué, et respecté. Ainsi, selon une perspective sociologique de la communication, il existe des présupposés à la communication linguistique tels les conditions de son instauration, le contexte social dans lequel elle s'établit et la structure du groupe dans lequel elle s'accomplit. De plus, la maîtrise de la langue est liée à tous les modes de communication : écrire, parler, lire. Bien qu'à certains égards, il soit possible de faire un lien entre le niveau d'éducation et les compétences à lire et à écrire, certaines subtilités au niveau des codes sociolinguistiques, ou par rapport à l'utilisation de niveaux de langue peuvent se glisser dans la

communication. Finalement, le langage étant le contact avec l'autre, il est possible de percevoir des spécificités propres à un individu, par exemple découlant d'un accent provenant d'une région géographique ou d'une autre langue, ce qui permet de tirer certaines conclusions. La légitimité du parent peut ainsi être atteinte par des troubles de l'ordre de la communication. Conséquemment, il peut être difficile pour ces derniers de parvenir à se faire valoir à l'école.

Ainsi, la langue étant un outil de pouvoir, certains parents ne maîtrisant pas la langue ou encore les codes sociolinguistiques peuvent se sentir étrangers au milieu scolaire. À différents égards, ceci peut avoir une incidence sur différentes activités de participation parentale, dont la participation à des activités de gestion de l'école (type 5). En effet, une étude menée par Larivée et al. (2014) visant à faire ressortir les compétences jugées nécessaires par les parents afin de participer à certaines instances scolaires a démontré que la maîtrise de la langue est nécessaire pour défendre un point de vue. À cet égard, cette étude a également révélé que les connaissances liées à la langue parlée et écrite de même que l'habileté à s'exprimer de façon compréhensible en français faisaient partie de compétences transversales nécessaires à l'engagement parental, et ce, dans presque tous les types d'engagements parentaux. Cependant, selon nous, elle aurait logiquement peu d'incidence sur les pratiques éducatives à la maison (type 1), mais pourrait influencer l'encadrement parental à la maison (type 4) : un parent qui ne maîtrise pas un des modes de communication pourrait négliger d'aider lors des devoirs ou encore de fournir des activités se rapportant à la littérature par exemple. De ce fait, c'est principalement dans les activités d'engagement parental où l'interaction avec d'autres acteurs scolaires autres que l'enfant est présente où la maîtrise de la langue a une incidence prééminente (type 2, type 3, type 5 et type 6).

4.2.5. Les besoins et attitudes de l'enfant

L'objet central de l'interaction entre la famille, l'école et la communauté est l'enfant (Epstein, 2001). D'ailleurs, le modèle des forces d'influence d'Epstein (2001) le place au centre pour affirmer qu'il joue un rôle fondamental dans cette dynamique. Cependant, de manière générale, les élèves sont rarement pris en considération comme étant des acteurs dans l'interaction entre l'école et la famille; ils sont plutôt perçus comme l'objet au centre de l'interaction (Allred & Edwards, 2000). D'abord, en fonction des besoins de leur enfant, les

parents auront tendance à s'engager différemment. De manière générale, les parents d'enfants avec des difficultés scolaires communiquent plus souvent avec l'école (type 2) et passent plus de temps à superviser les devoirs (type 4) (Bardou et al., 2012; Deslandes & Bertrand, 2004). Alors que les parents d'enfants étant diagnostiqués comme étant handicapés ou avec une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage seront plus présents dans certains comités de gestion de l'école (type 5), d'autres qui sont insatisfaits puisqu'ils jugent que les besoins d'encadrement ou affectifs de leur enfant ne sont pas comblés à l'école pourraient interagir plus avec l'école (type 2) afin de faire valoir les besoins de l'enfant à l'enseignant (Green et al., 2007; Poncelet & Francis, 2010). Il est à noter qu'à certains égards, les besoins de l'enfant peuvent être reliés aux conceptions du rôle de l'école et du rôle parental. Si, tel que décrit, un parent croit que l'école ne remplit pas son rôle de répondre aux besoins de son enfant, alors il pourrait s'interférer pour faire valoir ce besoin. Ainsi, pour répondre aux besoins de leur enfant et pour s'assurer qu'ils sont compris du milieu scolaire, les parents pourront s'engager à différent niveau.

Si un parent a le sentiment que son enfant souhaite qu'il s'engage, il s'engagera davantage (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Ceci explique entre autres la raison pour laquelle les parents participent moins de manière générale au fur et à mesure que leur enfant vieillit et acquiert plus d'autonomie. D'ailleurs, certaines études ont statué que les invitations des adolescents semblent jouer un rôle prépondérant dans la décision des parents à participer au suivi à la maison (type 4) (Larivée, 2011). Finalement, l'enfant peut avoir un impact sur la communication entre l'école et la famille (type 2) du fait qu'il est souvent l'agent transmettant les messages.

La perspective de Hoover-Dempsey et Sandler (1997) démontre l'importance des croyances du parent par rapport à l'enfant sur son engagement parental. Par exemple, le parent qui estime que son enfant a besoin d'encadrement fournira plus de règles à la maison (type 1) qu'un parent qui croit à son besoin d'autonomie. Aussi, le parent qui présume que l'intelligence se développe notamment par l'effort et la persévérance pourrait imposer des règles plus strictes dans les pratiques éducatives à la maison (type 1) et fournir un plus grand encadrement à la maison pour les activités cohérentes avec le curriculum scolaire (type 4).

4.3. Le capital culturel

Le capital culturel réfère à un cumul d'informations, de symboles, de connaissances, d'idées, de goûts, de préférences ou d'habiletés que possède une personne et qui peuvent être utilisés stratégiquement dans un contexte social afin d'assurer une réussite ou du succès à celui qui le détient (Scott & Marshall, 2009). Ce concept, d'abord élaboré par le sociologue français P. Bourdieu, à la fin des années soixante, avait pour base que l'école véhicule la culture dominante et préconise l'appropriation de biens culturels (au sens large du mot et non en référence à des possessions matérielles) valorisés par la majorité, ce qui entraîne une accentuation par cette dernière des inégalités scolaires (Farmer & Heller, 2008). Bien que l'idée que le capital culturel véhiculé par l'école est propre à la culture dominante continue d'être utilisée dans la recherche en éducation, il ne faudrait pas oublier qu'il existe une culture au sein de l'école qui lui est propre et qui ne réfère pas nécessairement à la majorité.

Quoique sa conceptualisation soit complexe et variée d'une recherche à l'autre, de manière générale il en ressort que les conditions de vie dans l'enfance, ainsi que les pratiques culturelles des parents sont des indicateurs de capital culturel. Plus concrètement, la possession de biens matériels (tels des livres, des œuvres d'art, du matériel informatique) ou encore, l'adoption de comportements (tels que lire le journal quotidiennement, aller au cinéma, aller au musée, écouter de la musique, ou bien faire du sport) sont des termes utilisés pour mesurer le capital culturel.

La cohérence entre la culture véhiculée par l'École et le capital culturel d'une famille influence entre autres la réussite scolaire et c'est notamment pour cette raison que les recherches en éducation tentent de mesurer si les parents contribuent au développement du capital culturel de leur enfant. Des indicateurs comme le fait de faire la lecture à son enfant ou encore d'adopter des comportements tels lire le journal ou faire du sport sont souvent utilisés et renvoient majoritairement à l'encadrement parental à la maison (type 4). Quelques études ont conclu que la seule pratique parentale associée au capital culturel qui permet une meilleure réussite scolaire est celle reliée au développement de la littératie (De Graaf, De Graaf, & Kraaykamp, 2000; Kingston, 2001). La collaboration avec la communauté (type 6) peut également être liée au capital culturel. Ainsi, le fait d'utiliser des services comme la bibliothèque, de connaître les

services de santé, ou encore d'aller à l'église peut contribuer au développement du capital culturel. Finalement, le capital culturel d'une famille aurait une influence sur la participation des parents à l'école et dans sa gestion (type 3 et type 5). Le fait que l'école est porteuse d'une culture peut créer un malaise pour les parents qui ne partagent pas cette même culture; ils peuvent conséquemment se sentir étrangers, voire inférieurs au milieu scolaire et ne pas sentir qu'ils peuvent y intervenir. Ainsi, un faible capital culturel entraîne une moins bonne capacité de compréhension des structures et des processus, mais aussi moins de légitimité comme interlocuteurs aux yeux des intervenants scolaires.

Les auteurs ont souvent tendance à expliquer des écarts entre la culture de l'école et celle de la famille par le statut socioéconomique : par exemple, Crozier (2000) a affirmé que le fonctionnement de l'école est plus près des familles au statut socioéconomique moyen et les connaissances des enseignants en général s'apparentent à celles des gens de la classe moyenne, ce qui influence la participation à l'école. Quant à Gewirtz et al. (1995), ils ont fait un constat semblable en affirmant que les parents de classes inférieures n'ont pas les mêmes référents que l'école en ce qui a trait au capital culturel (théories du déficit ou du handicap culturel). Il s'agit d'un autre exemple d'interrelations entre les catégories. Aussi, Lareau (1994) a affirmé que certains parents moins favorisés démontraient un manque de confiance en eux dans leur interaction avec le système scolaire et avaient confiance en l'expertise des enseignants. Cependant, il ne faudrait pas associer trop rapidement le statut socioéconomique au capital culturel : par exemple, les familles qui vivent une situation particulière, tel un des parents au chômage (baisse au niveau du statut socioéconomique) n'ont pas nécessairement un capital culturel faible.

4.4. Les dynamiques systémiques

Considérant que l'engagement parental s'inscrit dans un contexte et une situation donnée impliquant l'interrelation de plusieurs acteurs, les dynamiques du système dans lequel il s'articule sont importantes. Certaines études se sont penchées sur cette perspective et ont dénoncé par exemple le fait que les enseignants tentent souvent d'impliquer les parents dans des rôles institutionnels et formels à l'école (entre autres, dans des activités qui ont lieu à l'extérieur de la classe, dans le suivi des devoirs et leçons à la maison, dans l'accompagnement lors de sorties

éducatives, dans des rencontres de comités scolaires ou bien dans la tenue d'une campagne de financement), ce qui ne tient pas nécessairement compte des besoins des parents (Carreon et al., 2005; Larivée, 2011; Pena, 2000). D'autres ont plutôt mis en lumière la réticence des enseignants à travailler avec les parents par faute de sentiment de compétence (Asdih, 2012; Pena, 2000) ou par crainte que ceci mette en péril leur profession (Berger, 1995). Il n'est pas sans dire que si l'enseignant ferme sa porte à la participation parentale, ou si celui-ci cloître le parent dans un rôle peu défini ou inadapté à ses aptitudes, il devient complexe pour lui de s'engager.

Bien que dans le champ plus large de la recherche sur l'école, la famille et la communauté (ÉFC), les termes de partenariat école-famille ou de collaboration ÉFC prennent plus systématiquement en compte le partage mutuel de tâches et de responsabilités ou l'influence qu'ont entre elles ces différentes sphères (Deslandes, 1999). La recherche sur l'engagement parental doit considérer l'espace social dans lequel le parent pose des gestes d'engagement parental, notamment l'ouverture de l'école et de l'enseignant, les comportements de l'enseignant et du milieu et l'apport de la communauté qui peuvent moduler les comportements d'engagement parental.

4.4.1. L'ouverture de l'école et de l'enseignant

Pour qu'une collaboration existe entre parent et enseignant, pour qu'ils œuvrent à une atteinte de but commun (généralement la réussite scolaire de l'enfant), encore faut-il que chacun des acteurs reconnaisse « l'autre ». Des études ont démontré que certains éléments de préjugés, ou de croyances, peuvent nuire à la reconnaissance de « l'autre ». Ainsi, que ce soit par exemple des composantes propres à la langue, la culture, le statut socioéconomique, ou le niveau d'étude, le fait d'avoir des préjugés favorables ou défavorables influencera la manière dont les membres du milieu scolaire interagissent avec les parents et conséquemment, l'engagement de ces derniers (Aronson, 1996).

Dans cette même lignée, Epstein (1985), dans son étude visant l'intégration de nouvelles technologies, révèle que lorsque l'enseignant a un doute par rapport au parent (qu'il soit en mesure de comprendre ou qu'il désire prendre part aux activités), il ne sollicite pas sa participation. Salomon et Comeau (1998) vont également en ce sens en rappelant que les parents

de milieux défavorisés ou avec un faible niveau d'instruction sont sujets à des préjugés de la part des enseignants en regard de leurs compétences éducatives, ce qui peut influencer leur manière d'interagir ou de demander aux parents de s'engager. D'ailleurs, Connell, Ashenden, Kessler, et Dowsett (1982), de même que Freire (1974), ont précisé que la relation entre enseignant et parent doit être entendue dans le sens des relations de classes, c'est-à-dire en prenant en considération les classes sociales et la culture dominante. De cette manière, l'enseignant reconnaît « l'autre » et s'assure de mettre en place un climat propice à la collaboration. C'est donc dire que les préconceptions ou les croyances des enseignants envers certains parents peuvent influencer l'engagement parental.

Pour qu'un enseignant mette en place des comportements valorisant l'engagement parental, il doit avoir la conviction que le parent est un acteur-clé qui œuvre, tout autant que lui-même, à l'atteinte d'un but commun : le cheminement scolaire de l'enfant (Jeynes, 2011). De plus, les actions qu'il pose s'orchestrent autour de la croyance qu'il a quant aux responsabilités portées par chacun des acteurs. Ainsi, si l'enseignant croit que les responsabilités de la famille et de l'école sont soit séparées ou partagées, ou encore qu'elles s'arbitrent de manière séquentielle, il modulera ses invitations en conséquence (Epstein, 2001).

Ceci étant dit, bien que l'ouverture de l'école et de l'enseignant teinte l'encadrement parental à la maison (type 4), elle influence principalement la communication entre l'école et la famille (type 2), la participation des parents à l'école (type 3) et la participation des parents dans la gestion de l'école (type 5). Dans un premier temps, un enseignant ouvert fournira par exemple plus d'éléments portant sur l'accompagnement des devoirs ou encore plus d'informations sur les programmes, ce qui peut colorer la manière d'interagir à la maison, mais elle n'a pas nécessairement d'influence directe sur le fait que le parent s'engage ou pas. Alors que pour les types 2, 3 et 5, l'ouverture du milieu influence plus directement le fait de prendre part ou non aux différentes activités.

4.4.2. *Les comportements de l'enseignant et du milieu*

Plusieurs études montrent que les invitations de la part des enseignants sont associées positivement à la décision du parent à s'engager (Hoover-Dempsey et al., 2001). En fait, les comportements de l'enseignant et du milieu scolaire auront comme impact de susciter ou nuire à l'engagement parental et plus précisément sur ce qui a attiré à la communication entre l'école et la famille (type 2) et la participation des parents à l'école (type 3). Leithwood (2009) a regroupé les différents comportements en trois catégories : classe, communication et relations interpersonnelles. Ainsi, pour ne donner que quelques exemples, les comportements relativement à la classe (type 3) sont définis comme étant tant la mise en place de projets spéciaux qui visent à impliquer les parents en classe ou à l'école, que la prise en compte des aptitudes des parents dans les tâches qu'ils accomplissent en classe. Quant aux comportements liés à la communication (type 2), ils visent tant l'adaptation de l'horaire des rencontres aux besoins des parents, la concertation dans la résolution de problèmes, que la communication fréquente sur le travail et le progrès de l'enfant. Finalement, la troisième catégorie, les relations interpersonnelles, comporte l'entretien de relations interpersonnelles positives envers les parents, la valorisation de l'engagement parental et le contact personnalisé avec ceux-ci, plutôt qu'une simple attitude de « porte ouverte ».

4.4.3. *L'apport de la communauté*

Par communauté, nous nous référons tant à des personnes qu'à des milieux formels ou informels qui sont utilisés par les parents pour les soutenir dans différentes dimensions d'engagement parental. Ce peut donc être des voisins, des amis de la famille et des groupes de personnes ou encore, des organisations telles des organismes communautaires, des communautés religieuses ou ethniques qui représentent des acteurs d'importance pour ceux-ci. Si la communauté prend de plus en plus d'importance dans la recherche en éducation, c'est entre autres parce que l'école peut s'appuyer sur celle-ci pour amener les élèves à la réussite, pour soutenir les parents dans leur rôle et finalement, elle peut agir d'espace de lien entre les familles et l'école qui œuvrent au même but : la réussite de l'élève.

De notre revue de littérature, il ressort que bien que de nombreuses études se soient penchées sur l'importance de l'engagement du parent dans l'école communautaire, peu se sont arrêtées à l'apport de la communauté sur l'engagement parental. Dans le champ de la collaboration école-famille-communauté, il arrive que certaines variables telles l'utilisation de la bibliothèque et l'appartenance à un groupe religieux soient utilisées, mais selon nous, rien ne présente clairement ce que la communauté apporte au parent dans son engagement parental. Logiquement, nous savons par exemple que les services de santé, les organismes religieux ou encore des organismes communautaires peuvent fournir un apport aux parents dans leurs pratiques éducatives à la maison (type 1), en fournissant de l'information sur la santé des enfants, des habits abordables ou encore des effets scolaires. La bibliothèque peut également être une ressource pour l'encadrement parental à la maison (type 4).

Cependant, pour les familles issues de l'immigration, la communauté joue souvent un rôle important. À cet égard, les écrits scientifiques présentent plus clairement le rôle joué par celle-ci; nous le décrirons plus spécifiquement dans la section suivante. D'ailleurs, comme de manière générale, certaines sources d'influence présentées dans cette section s'articulent autrement pour les familles issues de l'immigration, nous avons choisi de les présenter distinctement.

5. LE CAS DES FAMILLES ISSUES DE L'IMMIGRATION

Lors de notre recension des écrits, nous avons constaté que la majorité des études qui s'attardent à l'engagement parental font très peu de distinctions sur la manière dont s'articule ce concept dans le cas des familles issues de l'immigration. Cependant, les sources d'influence citées dans la section précédente sont abordées à différents égards dans les écrits. Dans la seconde partie de cette section, nous reprenons chacune des cinq catégories en montrant d'abord en quoi elles sont différentes pour les familles issues de l'immigration et ensuite, comment ces distinctions peuvent avoir un impact sur les six dimensions de l'engagement parental. Avant de compléter cet exercice, il importe cependant de se pencher sur divers concepts liés à la migration et de discuter de l'impact potentiel de trois dynamiques qui sont spécifiques aux élèves et aux parents issus de l'immigration : les circonstances de la migration, la maîtrise de la langue d'accueil et le processus d'acculturation lié au statut générationnel.

5.1. Les dynamiques spécifiques

5.1.1. *Les concepts liés à la migration*

Dans le langage courant, le terme immigrant évoque généralement une personne ayant vécu la migration, soit le déplacement volontaire d'un pays à un autre ou d'une région à une autre, et ce, pour des raisons économiques, politiques ou culturelles (Rey-Debove, 2013). Au Canada, le sens juridique du terme est une personne qui, à la suite d'un processus de sélection mené par le gouvernement canadien (et québécois dans le cas d'une immigration au Québec), est admise comme résident permanent. Elle réside donc légalement au pays sans avoir acquis le statut de citoyen. Étant donné l'accès rapide à la citoyenneté qui prévaut au Canada et le fait que près de 90 % des résidents permanents la demandent et l'obtiennent, pour désigner les citoyens canadiens qui sont nés dans un autre pays, il est préférable d'utiliser le terme privilégié par Statistique Canada de personnes immigrées. Cependant, pour rendre compte du fait que le processus d'intégration peut parfois s'étendre à plus d'une génération, plusieurs chercheurs et organismes gouvernementaux et communautaires, et ce tout particulièrement dans le monde de l'éducation, préfèrent employer l'expression personnes « issues de l'immigration » qui inclue non seulement les personnes immigrées, mais aussi celles qui sont nées au pays, mais dont les parents sont nés à l'étranger (Mc Andrew, Bakhshaei, & Ledent, 2013). Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi le terme « issu de l'immigration » puisque nous nous intéressons principalement à comprendre la manière dont se module l'engagement parental en contexte migratoire.

Même en employant ce concept, tel que les écrits le suggèrent, certaines nuances s'imposent entre la première, la « un-point-cinq » et la deuxième génération. De plus, comme au Canada, il n'existe pas qu'un seul type de familles issues de l'immigration, certaines distinctions s'imposent entre les différents sous-groupes selon l'origine et la langue. En effet, chaque famille a son histoire, son bagage linguistique et culturel, sa condition socioéconomique, et toutes n'ont pas le même rapport à la religion, à l'éducation ou encore aux institutions. Certaines familles ont fait le choix d'immigrer pour obtenir une meilleure qualité de vie, d'autres dans le but d'avoir plus de chances de mobilité sociale ou encore de fuir leur pays pour vivre dans un endroit

sécuritaire. Enfin d'autres sont constituées de parents nés au Québec dont le degré d'intégration peut varier selon diverses dimensions (par exemple linguistique, sociale et économique).

5.1.2. *Les circonstances de la migration*

Les circonstances de la migration des familles immigrées peuvent être tout autant variées que les familles elles-mêmes : chacune a son histoire et nombreuses sont les situations pouvant influencer la vie de chacun des membres de la famille. Par exemple, certaines immigrèrent suite à une situation problématique au pays d'origine ou encore, d'autres doivent vivre de manière séparée (soit le chef de la famille ou le ou la conjoint [e], ou encore un, ou des enfants vivent à des endroits différents pendant une période indéterminée). Cependant, de manière générale, les familles développent souvent des pratiques de résilience face aux situations difficiles vécues, aussi variées qu'elles puissent être (Chung, 2013; Gindling & Poggio, 2010; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 1995). Certaines ont recours à la communauté, d'autres à leurs liens transnationaux par exemple. Par contre, l'impact négatif d'une situation difficile est documenté abondamment dans les écrits et certaines circonstances de la migration et de l'établissement au pays d'accueil peuvent représenter des obstacles significatifs à l'exercice des compétences parentales.

En effet, il y est démontré que certains chocs ou situations peuvent affecter la structure familiale ou encore le climat favorable à l'éducation qui prévalait auparavant au sein de la famille (Vatz Laaroussi, 2001). À cet égard, la recherche qualitative menée par Chung (2013) a fait ressortir que le stress créé par le fait d'être « sans-papiers » influence le développement de liens sociaux et le type d'emploi des parents. Aussi, il affirme que certaines situations particulières (par exemple, le fait que les parents n'obtiennent pas les papiers en même temps et donc la famille entre au pays en multiples vagues) avaient plus de chances de jouer sur le rôle de l'enfant, qui doit remplacer le parent absent. Aussi, ce type de situation peut influencer la participation à l'école des parents : l'école est souvent perçue comme une instance gouvernementale ayant un pouvoir sur le fait de renvoyer les familles au pays d'origine (Armand, Gagné, De Koninck, & Dutil, 2005; Hohl, 1996).

Aussi, il n'est pas rare que tous les membres de la famille nucléaire ne soient pas réunis au pays d'accueil. Par exemple, pour certaines familles chinoises, il arrive que la mère soit seule en compagnie des enfants, alors que le père est resté au pays d'origine pour y travailler afin de subvenir aux besoins de la famille. Dans d'autres cas, il est possible que l'enfant ait immigré avec d'autres membres de la famille (une tante, un oncle, une cousine éloignée, etc.) et n'est donc pas en présence de ses parents.

5.1.3. *La maîtrise de la langue d'accueil*

Le niveau de maîtrise de la langue est souvent perçu comme un des éléments d'intégration et d'insertion à la société d'accueil. D'ailleurs, bien que les résultats d'études affirment qu'elle n'aide pas nécessairement à l'intégration économique d'un immigrant (Renaud, 2001), il y a une valeur sociale au fait de maîtriser la langue pour les immigrants, qui sont alors perçus comme mieux intégrés. À cet égard, une étude menée par Kim (2002) aux États-Unis auprès de familles coréennes tire des conclusions qui vont en ce sens : les parents qui ont une meilleure connaissance de la langue sont plus acculturés à la société américaine, ce qui fait en sorte qu'ils ont un plus grand niveau d'engagement éducatif auprès de leur enfant, que ces derniers ont de moins bons résultats scolaires, mais une meilleure insertion sociale. Cependant, notons que la conceptualisation de l'engagement parental renvoie à des valeurs occidentales (participation à l'école, discussion parent-enfant...) et que la seule variable retenue pour qualifier l'acculturation est la maîtrise de la langue (« *english proficiency* »). Or, contrairement aux autres variables utilisées dans cette recherche, peu de détails sont fournis sur la manière de la conceptualiser.

Cet état de fait ressort de nombreuses études qui touchent la langue : il semble exister une multitude d'angles d'approches et de manières de conceptualiser le niveau de maîtrise de la langue dans les écrits scientifiques. D'abord, la langue maternelle et le fait d'être allophone (ce qui signifie au Canada avoir comme langue maternelle une autre langue que le français ou l'anglais) sont fréquemment utilisés comme outil de mesure. Toutefois, la connaissance de la langue d'enseignement n'est pas systématiquement prise en considération et dans le cas de l'engagement parental, cette nuance peut avoir des répercussions sur les conclusions tirées. Rappelons que 14,2 % des élèves québécois sont allophones et qu'à la CSDM, ce pourcentage s'élève à 46,6 (Sévigny, 2015).

Comme pour les familles d'implantation plus ancienne, le niveau de maîtrise de la langue joue sur l'établissement de liens égalitaires avec l'école pour les familles issues de l'immigration. Naturellement, moins les familles ont une connaissance usuelle de la langue d'enseignement et plus elles sont sujettes à avoir de la difficulté à se faire valoir auprès de l'école. En plus des nuances décrites pour les familles en général, pour les familles issues de l'immigration, les distinctions au niveau de la langue peuvent prendre deux formes : certaines familles n'ont pas de connaissances préalables du français en entrant au Québec, d'autres ont une connaissance du français à niveaux variables.

Dans le premier cas de figure, 40 % des chefs de famille qui immigreront au Québec n'ont pas la connaissance de la langue d'enseignement et bien que la plupart suivent des cours dans les premières années, le niveau de maîtrise n'est souvent pas l'équivalent des familles plus anciennes. Dans le deuxième cas de figure, 60 % des immigrants connaissent la langue à l'entrée au pays, mais le niveau de maîtrise de chacun des membres de la famille peut être très varié : au niveau des critères de sélection, c'est principalement la maîtrise de la langue du requérant principal qui est considérée. Ainsi, ceci ne signifie pas que le parent ou encore les autres membres de la famille qui s'occupent de l'enfant parlent nécessairement la langue. Les impacts sur l'engagement parental peuvent donc être variés. Notamment, pour ceux qui connaissent la langue, mais qui en ont une maîtrise utilitaire, dans l'optique où elle est un instrument d'identité et de pouvoir, les difficultés ressenties s'apparentent plus aux parents en général décrits dans la section précédente. Pour les autres, ceux qui font face à une barrière linguistique, il est possible qu'ils éprouvent de la difficulté à offrir un support éducatif à leur enfant ou à s'engager dans le système scolaire (Thomson & Crul, 2007). Dans tous les cas, il est logique de présumer que le fait de ne pas maîtriser la langue ne joue pas sur le climat à la maison (type 1). Cependant, le fait d'être dans une situation où la langue est une barrière peut avoir un impact sur la communication entre l'école et la famille (type 2), sur le bénévolat à l'école (type 3), sur l'encadrement parental à la maison (type 4), sur la participation active aux instances scolaires (type 5) et sur le lien avec la communauté (type 6).

Dans le premier cas, une barrière de langue peut avoir un impact significatif sur des comportements d'engagement parental tels que de parler à l'enseignant ou exercer des demandes tel un changement d'horaire (type 2); les parents peuvent éprouver de la difficulté à exprimer leurs perceptions, leurs attentes ou leurs inquiétudes quant à l'éducation de leur enfant. D'ailleurs, dans leur étude qualitative menée à Montréal auprès d'une population immigrante variée, Benoit, Rousseau, Ngirumpatse, et Lacroix (2008) ont rapporté que les parents ne répondent pas toujours aux messages, car ils ne les comprennent pas. Il en ressort aussi que cette difficulté peut créer de la gêne (ils craignent que les enseignants les perçoivent comme négligents ou indifférents face à l'éducation de leur enfant) et avoir un impact sur les échanges avec l'école. De surcroit, il ressort de cette étude que la communication entre les parents et l'école, principalement autour de la question de la langue, est une source de tensions. La faible connaissance de la langue peut aussi jouer sur la présence à l'école (type 3 et 5) (Kim, 2002; Suárez-Orozco & Carhill, 2008). Cependant, il ne faut pas oublier que d'autres éléments préalablement mis à jour, tels le cumul d'emplois ou le nombre d'enfants à la maison peuvent contribuer à cette situation.

Quant à l'accompagnement des enfants dans des tâches scolaires (type 4), bien que les parents qui ne comprennent pas la langue peuvent éprouver de la difficulté à aider les enfants dans les devoirs de français par exemple, il n'est pas impératif de parler la langue d'enseignement pour enseigner des notions de mathématiques. En fait, Keith et Lichtman (1994) ont démontré que pour les parents d'origine mexicaine (*mexican american*) moins habiles dans la langue d'éducation, les discussions au sujet d'activités scolaires sont plus fréquentes et les attentes scolaires (type 4) envers leur enfant sont plus élevées que pour les parents plus compétents dans la langue d'enseignement. Pour les parents coréens, qu'importe le niveau de maîtrise de la langue, les aspirations scolaires (type 4) sont toujours élevées (Kim, 2002). De surcroit, les parents qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement sont parfois plus engagés à la maison et peuvent compenser leur lacune linguistique par l'enseignement de stratégies permettant de contrecarrer les difficultés. À cet égard, les enfants apprennent des stratégies qui peuvent être mobilisées dans un contexte de réussite éducative. D'autres études affirment effectivement qu'au sein de la population chinoise à Montréal, la majorité des parents ne parlant pas la langue auraient des pratiques parentales qui seraient à l'avantage des élèves (Sun, 2014). Aussi, dans le cas de

jeunes enfants, ce serait plus la qualité des activités de stimulations qui sont données à l'enfant (type 4) que la langue parlée ou la langue maternelle qui influence la réussite éducative (Briceno et al., 2013).

Finalement, la barrière langagière peut rendre le développement de liens avec d'autres parents, outre ceux parlant la même langue (type 6), plus complexe. Bien que le fait de ne pas parler la langue peut avoir un impact entre autres sur le développement du capital social, l'utilisation de la communauté pour les familles issues de l'immigration est souvent fondamentale, mais d'autant plus pour celles qui ne maîtrisent pas la langue. À cet égard, le fait d'avoir une faible connaissance du français est souvent à la base de la mise en œuvre de certains des modèles de collaboration EFC de Vatz Laaroussi et al. (2008) présentés préalablement (le modèle de la collaboration avec espace de médiation ou le modèle de distance assumée). D'une part, il arrive que certaines familles utilisent la stratégie de l'expert (soit d'envoyer à l'école un représentant, souvent un membre de la famille ou de la communauté) pour représenter le parent. D'autre part, il se peut que ce soit surtout le parent qui est le plus à l'aise dans la langue qui prend la parole. Or, ces stratégies sont souvent incomprises par l'École et il peut parfois s'y glisser des préjugés culturels de la part de l'enseignant : par exemple, si entre les deux parents, c'est le père qui parle mieux français et qui conséquemment prend la parole dans l'objectif de servir l'intérêt de son enfant, il pourrait être perçu à tort comme portant une culture patriarcale.

Par ailleurs, il arrive que dans certains cas, la connaissance limitée de la langue ait un impact sur des dynamiques de relations école-famille. Certains parents doivent se fier à leur enfant pour agir en tant que traducteurs avec les acteurs scolaires (Benoit et al., 2008). Cette situation altère les structures de pouvoir naturelles au sein de la famille et ces parents peuvent sentir qu'ils perdent de leur autorité, autorité qu'ils avaient dans leur pays. D'un côté, cette situation peut influencer sur l'intégration au pays d'accueil et moduler l'engagement parental. De l'autre, l'école est souvent peu compréhensive face à ces situations particulières et présente peu d'ouverture au fait que les enfants soient retirés de l'école pour aider la famille à traduire, lors d'un rendez-vous médical par exemple (Benoit et al., 2008). Il va sans dire que de part et d'autre, les barrières de langue peuvent jouer sur la proximité entre la famille et l'école.

5.1.4. *Le processus d'acculturation lié au statut générationnel*

Le statut générationnel est souvent considéré et touche à de nombreux thèmes, mais c'est principalement celui de l'intégration qui intéresse les sociétés occidentales. En portant une attention particulière au statut générationnel, il est possible de voir de nombreuses nuances entre différents groupes ethniques, dépendamment de leur processus d'acculturation. Par exemple, à l'international, de nombreux cas de figure peuvent être rencontrés. Pour certains groupes de première génération, certains parents ressentent de la frustration par rapport à des différences, notamment dans le rapport à l'autorité, entre les écoles du pays d'accueil et celles du pays d'origine, ce qui peut se répercuter sur les performances scolaires du jeune (Juang et al., 2013; Qin et al., 2012; Zhou, 2012). Aussi, dans le cas de certaines minorités hyperperformantes (principalement originaires d'Asie de l'Est), l'acculturation peut générer un relâchement dans la pression parentale, ce qui peut avoir un impact sur les performances scolaires des enfants. Dans d'autres cas de figure, pour des minorités moins performantes et vivant de la marginalisation, plus ils sont acculturés, plus ils deviennent pessimistes sur la capacité de la scolarisation pour assurer la mobilité, car ils s'insèrent dans une dynamique d'exclusion de la citoyenneté (Briceno et al., 2013; Greenman, 2013; Hill & Torres, 2010; Potvin, Eid, & Venel, 2007; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2002).

Dans le cadre de notre recension d'écrits, compte tenu de notre sujet de recherche, nous nous sommes principalement intéressés à l'intégration scolaire et à un phénomène souvent nommé au sein des écrits scientifiques *the immigrant paradox*. Celui-ci renvoie au fait que les personnes de deuxième ou troisième génération d'un même groupe ethnique sont plus acculturées que les immigrants récents, ce qui se répercute négativement tant sur la réussite des élèves issus de l'immigration que sur diverses dimensions de l'engagement parental de leur famille. Cependant, il est difficile de savoir si cette tendance existe aussi au Québec. En effet, les élèves de deuxième génération y performant mieux à l'école que ceux de première génération, et même mieux que ceux de troisième génération et plus. Par ailleurs, au sein de ce dernier groupe, composé essentiellement d'élèves de vieille souche française, il est impossible d'isoler les élèves d'origine immigrante de quelques générations (Mc Andrew et al., 2011). En ce qui concerne la différence entre la première et la deuxième génération, on peut penser que si les deux groupes bénéficient de la résilience particulière liée à la migration et à la pression parentale pour la réussite, les élèves nés au pays sont plus en mesure de l'actualiser sur le plan des résultats

scolaires, alors que leurs pairs immigrants rencontrent davantage d'obstacles liés à la première insertion. Cependant, dans les communautés marginalisées ou racialisées, le hiatus avec la troisième génération est plus persiste (Mc Andrew et al., 2015).

5.2. La modulation de certains facteurs généraux

Au-delà de ces trois facteurs qui leur sont spécifiques, il ressort généralement des écrits qu'il existe des différences significatives dans la manière dont s'articulent pour les familles issues de l'immigration les sources d'engagement parental, dont nous avons cerné l'impact général plus haut. C'est pourquoi nous jugeons qu'il est pertinent de regarder comment elles se différencient par rapport aux familles d'implantation plus ancienne. Ainsi, en reprenant la structure précédente, nous porterons un regard sur les caractéristiques sociodémographiques et le capital social, les caractéristiques personnelles, le capital culturel et les dynamiques systémiques en regard de l'engagement parental pour les familles issues de l'immigration.

5.2.1. Les caractéristiques sociodémographiques et le capital social

La réalité vécue par les familles issues de l'immigration et plus spécifiquement l'engagement des parents auprès de leur enfant sont teintés par les caractéristiques familiales, le SSE et le capital culturel qui jouent sur de nombreux éléments : le quartier dans lequel elle s'installe, la facilité à se trouver un emploi, le maintien de contact avec les membres de la famille restés au pays d'origine, la possibilité de retourner visiter le pays d'origine pour ne nommer que quelques exemples (Boethel, 2003; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2002). Nous allons démontrer l'influence de ces caractéristiques plus spécifiquement sur l'engagement parental.

5.2.1.1 Les caractéristiques familiales

Pour les familles issues de l'immigration, la manière de concevoir la famille peut varier de la conception généralisée dans les sociétés occidentales et qui réfère à la famille nucléaire. À preuve, les recherches en éducation font souvent écho à cette conception en se limitant la plupart du temps au tuteur, ou même plus spécifiquement à la personne qui fournit les soins de base à l'enfant (donc généralement à la mère) sans systématiquement questionner ou se référer plus largement au réseau autour de l'enfant. Or, pour certaines familles et principalement celles issues de l'immigration, d'autres personnes importantes peuvent intervenir auprès de l'enfant (les

grands-parents, les arrière-grands-parents, les frères et sœurs, d'autres membres de la famille ou encore des voisins) et avoir un impact sur différentes sphères éducationnelles. Ainsi, la composition de la famille, les structures familiales ou encore tous les systèmes de supports autour de l'enfant peuvent être différents et impliquer une variété d'individus.

Cette manière de conceptualiser la famille peut jouer sur l'engagement parental. Par exemple, si un autre membre de la famille prend part à certaines activités, ce n'est évidemment pas le parent qui remplit ce rôle, mais ceci ne contraint pas nécessairement l'enfant puisque quelqu'un de signifiant comble le besoin. Certaines recherches ont démontré que les grands-parents (surtout les grands-mères) fournissent une aide considérable à la mère ou encore, assistent l'adolescent à différents niveaux. Cet état de fait peut aussi influencer la quantité d'aide que la mère ressent qu'elle donne à son enfant. Somme toute, à l'instar de Briceno et al. (2013) qui ont démontré qu'au sein de certains groupes latinos, il peut exister des structures de familles différentes et que ceci peut agir en tant que tampon ou de facteur de protection dans le succès de l'élève, nous croyons que les conceptions différentes de la composition familiale et des rôles remplis par chacun peuvent jouer à différents niveaux sur les dimensions d'engagement parental. Un peu à l'image de ce que Vatz Laaroussi (2007) a défini comme « Nous familial », plus que la simple famille nucléaire peut influencer sur l'intégration sociale et scolaire; nommons notamment les liens transnationaux.

5.2.1.2 Le statut socioéconomique

Dans le domaine de l'éducation, le SSE prend généralement en compte la combinaison du niveau d'éducation des parents, du revenu familial et du type d'emploi occupé. Comme pour les familles en général, il vaut mieux être riche et éduqué, que sans éducation et pauvre. Cependant, dans le cas des familles issues de l'immigration, l'articulation des éléments composant le SSE semble plus complexe : par exemple, le revenu familial n'est pas nécessairement corrélé avec le niveau de scolarisation (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2002; Vatz Laaroussi et al., 2008).

Ainsi, bien qu'elles puissent posséder des compétences académiques et professionnelles, les personnes issues de l'immigration éprouvent fréquemment de la difficulté à se trouver un emploi, notamment à cause de la non-reconnaissance des compétences acquises en dehors du pays d'accueil, de la déclassification des diplômes obtenus dans d'autres pays que celui d'accueil

ou encore de la discrimination des minorités visibles (Mc Andrew et al., 2015). Conséquemment, les familles issues de l'immigration sont souvent contraintes de vivre dans une situation de précarité où il est difficile de subvenir à leurs besoins essentiels, et ce, malgré un capital social et culturel élevé. Elles peuvent notamment être forcées de cumuler plusieurs emplois, ce qui pose un défi majeur à la participation à diverses activités à l'école (type 2, 3 et 5) (Pratt, Pendakur, & Columbia, 2008; Tyyskä, 2008); cette situation peut effectivement avoir un impact sur la possibilité de se rendre à l'école pendant les heures de travail. Cependant, ces familles peuvent avoir recours à des stratégies variées pour pallier les difficultés rencontrées.

Notamment, à l'image de ce qui a été décrit précédemment, le rôle accordé à l'éducation peut être central dans le projet migratoire et jouer sur le choix de stratégies pour surmonter des difficultés tant financières que de bagages scolaires (Vatz Laaroussi et al., 2008). Il n'est pas rare que certaines familles choisissent de faire des sacrifices financiers afin d'offrir des cours ou du tutorat à leur enfant afin de créer des conditions d'études optimales. Il faut ainsi retenir que la spécificité du projet migratoire peut déjouer des prédictions classiques basées sur une corrélation positive entre le SSE élevé et la réussite scolaire de l'élève (Vatz Laaroussi et al., 2008).

Aussi, il ne faut pas oublier que certaines familles immigreront au Canada avec une situation financière favorable et la conserve. Il semble également ressortir d'études que les conditions économiques et sociales précaires s'améliorent généralement à moyen terme (Boethel, 2003; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2002). Toutefois, pour certains membres des minorités visibles, il peut parfois être hasardeux de se sortir d'une situation de discrimination, ce qui rend cette ascension plus difficile. Somme toute, en regard des relations école-familles dans un contexte pluriethnique, Vatz Laaroussi et al. (2008) suggèrent que le niveau d'éducation des parents est en général un indicateur plus valable que le niveau de revenus actuel ou le type d'emploi occupé.

En effet, il fait plus écho au capital social et culturel de la famille, ce qui influence entre autres le rapport entretenu avec la scolarisation et l'école. À cet égard, les parents éduqués sont plus à même de naviguer les complexités ou subtilités d'un nouveau système d'éducation : ils ont plus de chance de connaître les bonnes questions à poser, ou encore, peuvent insister pour que

leur enfant soit placé dans un programme éducatif qui assurera des options futures viables (type 2) (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2002). Ceci est aussi vrai pour les parents québécois, mais pour les familles issues de l'immigration, le niveau d'éducation a plus d'influence que le SSE prit en général pour les raisons évoquées précédemment. Les distinctions entre des parents scolarisés et peu scolarisés se feront surtout sentir dans la communication (type 2) et la participation, tant le bénévolat que la gestion (type 3 et type 5) à l'école. Car les familles avec un haut niveau d'éducation parviennent plus facilement à se faire reconnaître par l'école, entre autres parce qu'elles comprennent mieux la structure scolaire. Les influences à la maison sont surtout notables au niveau du type d'activités offertes, qui sont plus cohérentes avec la culture scolaire notamment parce que les parents possèdent un certain capital scolaire.

5.2.1.3 Le capital social

Dans le cas des familles issues de l'immigration, le capital social peut jouer sur l'intégration au pays d'accueil. En fait, une famille qui a un bon réseau social peut obtenir de l'aide tangible (prêts monétaires, aide à faire des courses, aide pour de menus travaux...), des conseils (sur le marché du travail ou pour trouver un endroit où habiter) ou encore un support positif au niveau de la vie interpersonnelle (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2002). Il peut être détenu au pays d'origine et au pays d'accueil. Bien qu'évidemment, la capacité personnelle d'un individu à développer des relations avec autrui puisse jouer sur le développement de ce capital, dans le cas des familles issues de l'immigration, les conditions sociopolitiques au pays d'accueil peuvent aussi l'influencer.

Conformément à leur statut, les immigrants ou les minorités ethniques possèdent un statut différent de la majorité et dans le cas du capital social, ils en sont désavantagés : ils ont moins de possibilités de développer des relations sociales et possèdent un accès restreint à la culture dominante. Ils se voient souvent contraints de construire un capital social au sein de leur communauté d'origine. Cependant, tous les immigrants ou minorités visibles ne sont pas sur un pied d'égalité : en fonction de l'organisation de la communauté d'origine (si elle possède par exemple des institutions ou si plusieurs individus en sont membres) et de sa place au sein du groupe dominant, les chances de développer du capital social sont variées pour différents groupes ethniques. Ainsi, pour les familles issues de l'immigration, il doit être compris dans une

dynamique de rapport entre majorité et minorité, puisque la valeur du capital social est concédée en raison de l'endroit où il s'articule.

Ces différents aspects peuvent jouer sur la manière dont les parents parviennent à faire la promotion de la réussite scolaire de leur enfant. En fonction de leur capital social et de leur origine ethnique, ils auront accès à différents réseaux de soutien (ce qui fait référence à la collaboration avec la communauté – type 6), à une différence dans la capacité à se faire reconnaître comme un locuteur légitime par l'école (communication entre l'école et la famille – type 2) et à une connaissance plus ou moins approfondie du fonctionnement des institutions (participation des parents à l'école – type 3 —, participation dans la gestion de l'école – type 5 —, et l'encadrement parental à la maison – type 4).

Ainsi, le capital social agit en tant que levier pour permettre aux familles d'accéder à de l'information pour permettre cette promotion de la réussite de leur enfant. En fait, c'est que plus une famille possède de capital social, plus elle est en mesure de connaître les attentes de l'école et les arrimer avec les siennes pour valoriser cette promotion. Malheureusement, tel qu'il a été mentionné précédemment, ce concept est difficilement mesurable et peu d'études ont permis d'évaluer son impact sur le niveau d'engagement parental. Cependant, l'utilisation de certaines variables telle la collaboration avec des groupes communautaires ou religieux (type 6), permettrait de savoir si une famille possède une stratégie pour développer son capital social. En effet, certaines structures sociales ethniques telles des institutions éducatives, des médias communautaires et des lieux de cultes joueraient un rôle vital dans le développement de capital social pour les familles issues de l'immigration (Sun, 2014).

Un autre élément est souvent pris en compte dans la mesure du capital social en éducation : la communication parent-enfant. Notons que dans ce contexte qu'une distinction peut être apportée relativement à la génération de la famille. Pour les familles de première génération, il se peut qu'une distance culturelle s'installe entre les parents, nés à l'extérieur du pays d'accueil, et leur enfant, né au pays d'accueil, ce qui peut rendre la communication parent-enfant (type 1 et type 4) plus complexe (Zhou & Bankston, 1998).

5.2.2. Les caractéristiques personnelles

5.2.2.1 Le style parental

Le style parental est un concept qui date des années 1970 et depuis, le style démocratique est celui qui semble préconisé ou valorisé au sein des écrits scientifiques et des sociétés occidentales (communication avec les enfants, égalité adulte-jeune...). Rappelons que pour Baumrind (1978), le style parental autoritaire est associé de manière négative au développement académique de l'enfant. Or, bien que nous ayons répertorié peu d'études qui s'attardent à cette variable au sein des groupes ethnoculturels, il semble que les familles ne valorisent pas toutes le même style parental et les impacts sur la réussite scolaire peuvent varier. Par exemple, Kim (2002) affirme que pour certains enfants coréens (*Korean-american*) élevés « *the korean way* », le style parental autoritaire est perçu comme approprié. Alors que la relation entre le fait d'avoir des règles strictes à la maison et la performance scolaire peut être négative pour certains enfants, elle semble s'articuler à l'opposée pour les jeunes Coréens (Kim, 2002). En outre, les résultats d'Archambault, Janosz, Mc Andrew, et Ledent (2015) vont dans le même sens pour ces élèves de deuxième génération en milieu défavorisé montréalais. Or, le milieu scolaire peut avoir tendance à mettre de côté les autres styles parentaux qui sont plus autoritaires ou qui valorisent moins la communication directe entre jeunes et adultes, sans regard réel sur l'impact du style parental notamment sur la réussite scolaire. La scission entre les valeurs véhiculées par l'école et celles valorisées au sein de la famille peut contribuer à aliéner les familles. Nous aborderons le sujet plus précisément dans l'ouverture et les comportements des enseignants, mais pour ne citer qu'un exemple de distance entre les valeurs de l'école et de la famille quant au style parental, nous avons constaté lors de notre passage professionnel au primaire que certains enseignants limitent la communication avec la maison (type 2), car ils n'approuvent pas de la manière dont les parents font la discipline à leur enfant.

5.2.2.2 La conception du rôle parental et du rôle de l'école

Rappelons qu'aucun consensus n'existe par rapport à ce que comporte le rôle parental. Quant à l'école, bien qu'elle a une mission définie de socialiser, d'éduquer et d'instruire, les balises de ces trois axes ne sont pas claires. Dans cette veine, la représentation que chaque

individu a du rôle de l'école peut être floue et pas nécessairement en cohérence avec les missions scolaires recommandées par les instances. En plus, pour les familles issues de l'immigration, l'expérience scolaire vécue au pays d'origine peut différer d'une famille à l'autre et être près ou éloignée des pratiques valorisées au pays d'accueil.

Les représentations culturelles des parents à propos de l'éducation et le type d'école connue dans le pays d'origine influencent l'engagement des parents au pays d'accueil. Par exemple, une étude sur les familles haïtiennes (Saint-Fleur, 2007) précise qu'en Haïti, les aspects touchant le rapport famille-école ne font pas partie des politiques d'éducation et qu'il est surtout attendu des parents une participation financière. Cette conception différente de l'école peut gêner certaines pratiques et accentuer le sillon être l'école et la famille au pays d'accueil. Cet exemple bien simple sert à illustrer que dans le cas des familles issues de l'immigration, l'expérience acquise entre autres au pays d'origine peut moduler le fait de considérer important d'intervenir à l'école ou à l'inverse, juger que ce n'est pas le rôle du parent d'intervenir. Parallèlement, Terriquez (2012) a souligné le fait que certains parents qui ont expérimenté un rapport avec l'école du pays d'origine où le personnel scolaire était le seul à détenir l'expertise éducative pour leur enfant ne comprennent pas nécessairement qu'ils peuvent participer à la scolarisation de leur enfant.

L'expérience vécue par la famille suite à la migration peut aussi jouer sur les conceptions du rôle parental et du rôle de l'école. En contexte migratoire, le parent doit s'adapter au pays d'accueil de manière à assurer son bien-être en tenant compte de ses intérêts et de son identité ethnique. Ainsi, certains parents s'inscrivent dans une stratégie d'acculturation alors que d'autres, à l'extrême, se marginalisent. Dans certains cas, il peut arriver que les enfants développent rapidement une meilleure maîtrise de la langue et compréhension de la culture de la société d'accueil et du milieu scolaire, ce qui peut jouer sur le sentiment de déqualification ou de compétence éprouvé par les parents ou encore sur l'adaptation au pays d'accueil (Kanouté, 2004; Marsolais, 2009). Le sentiment d'incompétence qui découle de cette situation peut parfois contribuer à un certain désengagement dans la scolarité de l'enfant. Somme toute, les expériences vécues dans le pays d'origine ou au sein de la nouvelle société peuvent jouer sur le rapport plus

ou moins conflictuel à la culture dominante ou à la scolarisation (Mc Andrew et al., 2015; Zhou & Kim, 2006).

5.2.2.3 Les aspirations scolaires

Les aspirations scolaires des parents sont l'élément qui ressort généralement dans les écrits comme ayant le poids le plus important sur la réussite scolaire (Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2007; Kim, 2002). En outre, dans la méta-analyse de Jeynes (2003), les aspirations scolaires des parents sont le facteur le plus important par rapport à la réussite scolaire, plus encore que des aspects plus démonstratifs de l'engagement parental, comme les règles à la maison ou la participation aux instances scolaires, surtout auprès des populations asiatiques. À cet égard, il a été démontré auprès d'élèves d'origine chinoise aux États-Unis et au Canada que les attentes élevées de leurs parents principalement, puisqu'ils ne fournissaient pas d'aide ou de support autre, pouvaient jouer sur leurs bons résultats scolaires (Li, 2001; Zhou et Kim, 2006).

Cependant, il ne faut pas oublier que les familles issues de l'immigration n'ont pas toutes le même parcours de migration ni la même manière d'envisager la réussite scolaire. Il semble toutefois que pour ces familles, la scolarisation des enfants est souvent le moyen envisagé pour atteindre la mobilité sociale, généralement centrale au projet migratoire (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco, & Todorova, 2009). Conséquemment, les aspirations scolaires des parents issus de l'immigration sont souvent élevées, et ce, quel que soit leur niveau d'éducation (Vatz Laaroussi et al., 2008). En outre, les familles immigrantes auraient des attentes plus élevées que les familles d'implantation plus anciennes pour l'accès aux études supérieures (Kim, 2002; Krahn & Taylor, 2005). Cette situation est d'autant plus remarquable auprès de familles scolarisées qui connaissent une situation de pauvreté occasionnelle; rappelons que pour les familles issues de l'immigration, le poids du niveau de scolarisation pèse souvent plus lourd que le revenu familial.

Il arrive également que les attentes élevées des parents permettent à leur enfant de surmonter les désavantages de leur faible niveau d'éducation (Vatz Laaroussi et al., 2008). Certaines familles utilisent différentes stratégies pour faire valoir la réussite scolaire, comme le recours des services d'aide à l'apprentissage ou à des tuteurs privés (type 4). Aussi, les services offerts par la communauté (type 6) peuvent épauler les parents et leur permettre de faire valoir leurs aspirations scolaires à leur enfant (l'école du samedi est l'un de nombreux exemples) à un

coût plus faible que les cours particuliers (Kao, 2004). Rappelons que pour les populations issues de l'immigration, le réseau des personnes mobilisées autour de la réussite de l'enfant va souvent au-delà des parents et des membres de la famille présents au pays d'accueil (Vatz Laaroussi et al. 2005). Les personnes restées au pays d'accueil et d'autres membres de la communauté jouent, pour plusieurs élèves, un rôle important sur la motivation scolaire; leurs encouragements et leur représentation de la réussite scolaire colorent leurs échanges. Il est ainsi démontré que l'encadrement parental à la maison (type 4) peut être partagé avec d'autres membres de la famille, et non seulement les parents d'élèves.

5.2.2.4 Les besoins et attitudes de l'enfant

Au même titre que pour les familles d'implantation ancienne, plus les parents ont le sentiment que les besoins de leur enfant sont entendus par l'école, plus les parents seront satisfaits. Cependant, pour les familles issues de l'immigration, la conception du développement de l'enfant peut varier d'une famille à l'autre. La proximité entre les demandes du milieu scolaire (liées par exemple à la capacité de l'enfant à contrôler son corps) et les conceptions des parents quant aux besoins de leur enfant assurent une meilleure compréhension de part et d'autre.

5.2.3. *Le capital culturel*

Dans le cas de familles issues de l'immigration et plus précisément lorsqu'il est question de cultures minoritaires, le capital culturel se pose principalement en regard de la reconnaissance par la culture dominante (Vatz Laaroussi et al., 2008); le capital culturel que les parents immigrants activent pour orienter leurs actions diffère souvent des formes de capital reconnues et valorisées au sein de la culture scolaire. Plus les parents immigrants ont une connaissance limitée des codes invisibles imprégnés dans les valeurs scolaires ou le curriculum, plus la culture du savoir d'une famille est marginalisée. Dans leur texte, Carreon et al. (2005) ont cité l'exemple d'un père qui préfère enseigner à son enfant comment réparer une voiture (enseigner par l'exemple), puisque cette connaissance est utile pour faire des économies monétaires. Le parent peut donc être très engagé auprès de son enfant, mais la distance entre les valeurs véhiculées par l'école et la maison est notable.

Aussi, il arrive que les familles issues de l'immigration aient une méconnaissance de leurs droits en tant que parents, ce qui peut influencer certains choix et altérer en quelque sorte la communication avec l'école (type 2). Quoiqu'il en soit, de manière générale, les recherches confirment que plusieurs familles immigrantes ont un capital culturel élevé (Potvin, Carignan, Audet, Bilodeau, & Deshaies, 2010; Sun, 2014). S'il est fréquent d'associer le capital culturel au SSE, dans le cas des familles issues de l'immigration, cette corrélation ne se fait pas aussi simplement; le faible statut socioéconomique ne corrobore pas nécessairement avec le faible capital culturel, à l'image des familles d'implantation plus ancienne, et ce, pour les mêmes raisons invoquées dans la section du SSE (niveau d'éducation souvent élevé par rapport au revenu familial).

5.2.4. *Les dynamiques systémiques*

À l'école, les services complémentaires (psychologues, travailleurs sociaux, divers agents responsables des liens entre les parents ou la communauté) œuvrent au bien-être et à la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration (Mc Andrew et al., 2015) et doivent idéalement être reconnus par la famille. À l'inverse, l'ouverture de l'école et de l'enseignant ainsi que l'apport de la communauté sont souvent fondamentaux dans l'engagement des parents dans l'éducation de leur enfant.

5.2.4.1 L'ouverture de l'école et de l'enseignant

Le degré d'ouverture du système et des établissements scolaires à adapter leurs conceptions de l'engagement parental et conséquemment, leurs pratiques de relations avec les familles, peut influencer considérablement le bien-être de chacun. Or, les connaissances de chacun des individus composant le système scolaire sont variées et c'est pour cette raison qu'une des conditions gagnantes pour établir des pratiques de collaboration ÉFC efficaces est de développer la connaissance du personnel scolaire sur, entre autres, le vécu des familles immigrantes. Ces connaissances pourraient se traduire par de l'ouverture quant à des éléments simples tels des modifications d'horaires ou des traductions que des éléments plus fondamentaux et complexes reliés à des différences culturelles ou religieuses entre l'école et la famille (Vatz-Laaroussi et Kanouté, 2013).

Dans une même perspective, Kanouté (2002) recommande fortement au milieu scolaire de ne pas disqualifier le milieu familial et, plus encore, de reconnaître aux parents la légitimité de mettre en doute l'intervention de l'école. C'est à cette condition que, selon elle, l'école pourra se montrer ferme sur des aspects non négociables comme l'égalité des sexes ou la protection des enfants. Enfin, un autre type de malentendu peut s'installer entre la famille et le milieu scolaire lorsque ce dernier culturalise tout problème scolaire vécu par un enfant, simplement parce qu'il provient d'une famille immigrante (Vatz Laaroussi, 2001).

5.2.4.2 L'apport de la communauté

Il a été dit préalablement que pour les familles issues de l'immigration, il arrive que le réseau de personnes mobilisées autour de la réussite scolaire de l'élève soit plus large que seulement les parents ou des membres de la famille présents au Québec (Vatz Laaroussi et al., 2005). Non seulement les membres de la famille au pays d'origine peuvent jouer différents rôles favorisant la réussite scolaire, mais les membres de la communauté peuvent aussi y contribuer. Globalement, le terme communauté renvoie à de nombreuses conceptions. Dans le cas des familles issues de l'immigration, il est souvent entendu comme référent aux communautés ethniques. Mais il peut également inclure la communauté religieuse, des organismes communautaires, des associations ethniques, multifamiliales ou encore de quartier. Quoi qu'il en soit, les espaces communautaires, interculturels, ethniques ou religieux sont des soutiens réels aux familles et peuvent être à différents égards un espace d'appartenance, de socialisation et d'intégration.

Le rôle de communautés ethniques, religieuses ou linguistiques dans le processus d'intégration de certains immigrants et de leurs enfants est donc très important. Malheureusement, elles sont souvent peu reconnues, comprises ou investies par le milieu scolaire (Vatz-Laaroussi & Kanouté, 2013; Vatz Laaroussi et al., 2008). Les enjeux sociopolitiques au pays d'accueil y sont pour beaucoup (Vatz Laaroussi et al., 2008) : par exemple, la laïcité affichée à l'École peut jouer sur le partage et la reconnaissance entre l'école et les communautés religieuses, ou la surmédiation de questions d'accommodements raisonnables ou de l'intérêt récent au Québec de l'élaboration d'une charte des valeurs peuvent influencer sur la perception générale des communautés ethnoculturelles. Seulement, il fait consensus qu'il serait bénéfique pour l'élève, sa famille et les relations ÉFC que l'école reconnaisse la « béquille

communautaire » (ethnique, religieuse ou autre) d'une famille et accepte qu'elle remplisse des rôles qui sont parfois instinctivement associés aux parents (Vatz Laaroussi et al., 2008).

Pour certaines familles issues de l'immigration, l'apport de la communauté dans l'intégration est substantiel alors que pour d'autres, il s'avère moins nécessaire. Le rôle soutenu par les communautés est varié et peut aller de la représentation à la médiation en passant par le support concret dans les rôles de socialisation ou encore d'éducation. Donc, par rapport à l'engagement parental, la communauté peut « remplacer » le parent ou à l'autre extrême, le guider dans son rôle parental. Concrètement, ceci peut se traduire dans de nombreuses dimensions d'engagement parental. D'abord, la communauté peut intervenir dans les pratiques éducatives à la maison (type 1) en informant la famille de valeurs véhiculées dans la société d'accueil ou encore en fournissant de l'aide directe, par exemple offrir des vêtements. Elle peut aussi faciliter le niveau de communication entre l'école et la famille (type 2) et ceci peut aller de la traduction de documents à la représentation lors de rencontres à l'école, en passant par l'offre de cours de langues. À l'école (type 3 et 5), la communauté peut représenter les parents dans des instances scolaires et assurer la visibilité de minorités au sein de l'école. Finalement, elle peut aider les parents dans leur rôle d'encadrement scolaire (type 4) à de multiples niveaux. Par exemple, elle peut offrir aux jeunes des expériences positives de socialisation ou présenter des modèles de réussite, leur offrir un service de tutorat, ou encore, donner de l'information à la famille sur les fonctionnements scolaires ou sur les cheminements plus particuliers (par exemple la classe d'accueil).

Dans les écrits nationaux et internationaux, les variables utilisées pour dresser le portrait de l'utilisation de la communauté peuvent différer : le niveau scolaire des parents, le (faible) SSE, la distance linguistique, la distance culturelle, la chute de statut social ou professionnel et le besoin de réseau social ou de sentiment d'appartenance sont des éléments qui peuvent entrer en ligne de compte dans le besoin de la communauté pour une famille. Cependant, ce serait le niveau scolaire des parents qui aurait le plus d'incidence sur le fait que la communauté joue le rôle de médiateur pour les parents (Kanouté, 2004; Vatz-Laaroussi & Kanouté, 2013). Ainsi, plus le niveau scolaire des parents est bas, plus le recours à la médiation par des organismes est élevé.

Finalement, toutes les communautés ne sont pas égales : leurs tailles, leurs niveaux d'implantation et leurs affluences au sein de la culture dominante peuvent varier. La situation géographique joue donc sur beaucoup : il y a plus de chance par exemple que dans un grand centre comme Montréal, il y ait un plus grand bassin d'immigrants et que la communauté soit plus implantée qu'en région québécoise.

6. SYNTHÈSE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

À la lumière de ce qui vient d'être décrit, nous avons élaboré un cadre conceptuel à partir des six dimensions d'engagement parental et il a été possible de recenser douze sources pouvant les influencer, dont la plupart ont des incidences particulières pour les familles immigrantes. Nous avons aussi recensé trois dynamiques plus spécifiques aux familles issues de l'immigration. Différentes perspectives théoriques et des recherches empiriques ont été mises en commun pour permettre un regard critique et une analyse de ce qui peut influencer l'engagement parental, surtout en contexte migratoire.

D'abord, l'engagement parental s'articule dans une dynamique qui relie l'élève, le parent, le milieu scolaire et la communauté dans des sphères variées : à la maison, à l'école et au sein de la communauté. Il a été démontré que les sources influençant l'engagement parental jouent différemment dépendamment d'où a lieu cet échange, ce qui a été illustré spécifiquement en considérant les dimensions d'engagement parental. Il en ressort que de manière générale, les parents s'engagent auprès de leur enfant, mais peut-être différemment de ce qui est attendu par l'école : plus il y a cohérence entre les valeurs véhiculées par l'École et celles de la famille, plus on a l'impression que les parents s'engagent, du moins s'engage adéquatement.

Il a donc été possible, dans le cas des familles issues de l'immigration, de constater que les différences peuvent être variées par rapport aux familles d'implantation plus anciennes, mais aussi entre les différents groupes ethnoculturels. Ainsi, les objectifs spécifiques de recherche suivants nous seront utiles pour répondre à notre question de recherche et ainsi décrire, en faisant des nuances selon les dimensions, les éléments communs et les différences dans l'engagement parental entre les familles issues de l'immigration hispanophones et sinophones et les familles francophones de Montréal.

- 1) Dresser le profil des parents francophones, hispanophones et sinophones selon divers facteurs identifiés dans les écrits comme influençant l'engagement parental
- 2) Décrire et comparer leur niveau d'engagement parental, en distinguant les diverses dimensions identifiées dans les écrits
- 3) Explorer l'impact des diverses sources d'influence sur les dimensions de l'engagement parental dans chacun des groupes

CHAPITRE TROIS : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Notre recherche propose d'explorer différentes facettes de l'engagement des parents sinophones et hispanophones dans la scolarité de leurs enfants, de même que de porter un regard sur les facteurs pouvant l'influencer. Nous avons insisté à différentes reprises dans les chapitres 1 et 2 sur le fait qu'il existe parfois des différences, parfois des ressemblances dans de nombreux aspects relatifs à l'engagement parental pour les familles issues de l'immigration. Comprendre ce qui est sous-jacent à ces distinctions permet un regard plus élaboré sur les relations ÉFC. Dans cette optique, l'étude financée par la CSDM et qui portait sur ce thème a permis de recueillir beaucoup d'informations quant à l'engagement des parents de différents groupes, entre autres sinophones et hispanophones. Cependant, certaines variables, notamment celles permettant de comprendre en profondeur l'engagement de ces familles dans l'éducation de leur enfant et les sources potentielles pouvant l'influencer, n'ont pas pu être étudiées en détail; certaines distinctions ont été faites par rapport à la langue, mais pas de manière systématique. C'est pour cette raison qu'il nous a été possible d'appréhender nos objectifs de recherche en utilisant les données récoltées dans le cadre de cette étude.

Effectivement, nous nous permettons d'affirmer que le questionnaire et les données qu'il a permis de générer sont pertinents pour cette recherche, notamment car la plupart des concepts qui nous intéressent et qui ont été abordés dans le chapitre précédent y sont présents; nous les présenterons plus explicitement dans ce chapitre. Néanmoins, comme nous n'avons pas construit l'outil de cueillette de données, il est normal que certains éléments n'y soient pas ou pas de manière assez claire, ce qui nous a imposé de faire certains choix qui seront énoncés dans cette section du projet de recherche. Aussi, comme nous avons choisi de créer un cadre opérationnel portant une attention particulière aux familles issues de l'immigration, plus spécifiquement celles hispanophones et sinophones, et que le questionnaire n'a pas été formulé dans cette optique, nous reconnaissons les limites de notre recherche; elles seront également mises en lumière dans ce chapitre.

Plus spécifiquement, nous ferons état du type de recherche que nous avons privilégié dans un premier temps. Nous présenterons ensuite certains éléments propres à la recherche originale,

soit les conditions dans lesquelles les données ont été collectées et l'outil ayant servi à cette fin. Finalement, nous exposerons les spécificités de notre recherche, c'est-à-dire la manière dont nous avons opérationnalisé notre cadre méthodologique, les analyses anticipées et les limites anticipées en regard de nos choix méthodologiques.

1. LE TYPE DE RECHERCHE PRIVILÉGIÉ

Dans la présente étude, notre choix de méthode de recherche découlait principalement d'enjeux contextuels et pratiques. D'abord, la manière qui nous a semblé la plus efficace d'étudier les dimensions d'engagement parental pour chacun des groupes, et surtout pour comparer ces derniers, a été d'utiliser le questionnaire comme outil de collecte de données. Il permet effectivement de recueillir des informations qui sont équivalentes à des fins de comparaison. De plus, étant donné que nous avons accès à des données de qualité qui ont déjà été collectées dans le cadre de l'Enquête sur les relations école-famille-communauté à la Commission scolaire de Montréal (Deniger et al., 2013) et qui nous permettaient de répondre aux spécificités de nos objectifs de recherche, nous avons adopté une démarche méthodologique de nature quantitative. En effet, cette dernière répondait en tout point à nos intentions de recherche.

Comme décrit dans la problématique, peu d'études au Québec portent sur les parents hispanophones et sinophones et aucune ne propose d'apporter un regard de comparaison sur l'engagement parental entre différents groupes ethnoculturels. Il est pertinent de comparer ces deux groupes plus spécifiquement, notamment car les écrits internationaux (mais plus particulièrement états-unien) soulignent des manières différentes d'appréhender l'école pour les familles de ces deux groupes, ainsi que des différences au sujet des taux de diplomation. Considérant que l'école se doit, en tant qu'institution inclusive, de tenir compte des diversités, il est pertinent de documenter l'engagement parental pour différents groupes ethnoculturels. De plus, comme l'école québécoise vise la réussite de tous les élèves, tenter de comprendre ce qui différencie un groupe d'un autre sur des aspects touchant la réussite éducative, l'engagement parental dans notre cas, est doublement valable.

Notre recherche est alors une enquête descriptive de nature comparative et inférentielle. Ainsi, comme le décrit Fortin (2010), nous poursuivons le but de décrire l'information factuelle

des dimensions d'engagement parental et des sources pouvant l'influencer et de comparer les groupes entre eux. Notre rôle en tant que chercheur a été de minimiser le plus possible les biais. Par conséquent, nous nous sommes assurée notamment de la concordance entre nos définitions conceptuelles et nos définitions opérationnelles, de la validité et de la fidélité de nos données et de la validité de la qualité de l'outil qui a servi à la collecte de données (Fortin, 2010). Nous présenterons donc certains éléments de contexte, notamment les conditions dans lesquelles les données ont été collectées, et les choix méthodologiques qui nous ont permis de répondre à nos objectifs de recherche.

2. L'ENQUÊTE ORIGINALE

Désirant obtenir un portrait des opinions de l'ensemble de ses parents, la CSDM a mandaté à l'automne 2012 des chercheurs de l'Université de Montréal à mener une enquête auprès de tous les parents d'enfants inscrits à son réseau. Deux motivations étaient à l'origine de cette initiative : connaître les opinions des parents sur leurs relations avec l'école de leur enfant et fournir des pistes aux écoles de son territoire afin d'améliorer les relations école-famille, en lien d'ailleurs avec la politique « Pro-parents » adoptée par le Conseil des Commissaires en juin 2012.

Pour cette enquête, le questionnaire s'est avéré l'outil le plus pertinent afin de sonder un grand nombre de répondants; l'ensemble des parents d'enfants inscrits à la CSDM a été sollicité pour répondre au questionnaire, qui était disponible en version électronique (en ligne) et en version papier, de même qu'en plusieurs langues (le français, l'anglais, l'arabe, l'espagnol et le mandarin). Afin d'éviter le plus possible les erreurs de forme et de langue pouvant être associées à la traduction du questionnaire, ce sont des professionnels en éducation, qui ont la même langue maternelle que celle de la traduction, qui ont accompli cette tâche. Il faut aussi ajouter qu'ils maîtrisent parfaitement la langue originale du questionnaire, soit le français. Par exemple, la personne qui a traduit le questionnaire espagnol est un candidat au doctorat en sciences de l'éducation de l'Université de Montréal qui a l'espagnol comme langue maternelle et qui rédige sa thèse en français.

L'annexe A présente le questionnaire français intégralement. Ce dernier a été validé à l'aide de prétests auprès de parents qui ont été faits en novembre et décembre 2012. La première

phase de collecte de données a été effectuée du 5 au 21 décembre 2012, alors qu'une relance a eu lieu du 14 janvier au 1er février 2013. Au total, des données ont été récoltées auprès de 3581 parents volontaires dont 99,5 % ont opté pour la version électronique et 0,5 % pour la version papier.

3. LA PRÉSENTE ÉTUDE

La présente étude a pour objectif de décrire les différences et les ressemblances dans l'engagement parental de familles d'immigrants sinophones et hispanophones de Montréal. Notre démarche exploratoire vise à examiner des relations possibles entre les différentes dimensions d'engagement parental et les sources pouvant l'influencer, tout en tentant de comprendre si ces dernières s'articulent différemment d'un groupe issu de l'immigration à l'autre et entre les familles issues de l'immigration et celles d'implantation plus ancienne.

Notre étude est dite secondaire puisque nous utiliserons des données récoltées antérieurement, soit lors de l'enquête originale décrite préalablement. Il nous semble pertinent d'utiliser ces données, car il serait complexe en tant qu'étudiant d'obtenir autant de réponses si l'enquête n'était pas d'abord lancée par la commission scolaire elle-même : les demandes de certificat d'éthique sont généralement complexes et en passant par la Commission scolaire pour lancer l'enquête au lieu d'utiliser simplement notre statut de chercheuse, nous croyons que les parents démontrent une plus grande réceptivité à participer : ils peuvent avoir l'impression que leur participation comptera pour quelque chose, car les chances sont que la Commission scolaire entendent ce qu'ils ont à dire. Aussi, cette option nous permet-elle un accès rapide et peu coûteux à des données de qualité : entre autres, les conditions de validité (par exemple les prétests) mises en place par des chercheurs expérimentés nous permettent d'affirmer que les données recueillies lors de cette enquête sont de qualités. Finalement, étant donné que les données ont été collectées auprès de populations qui concordent avec notre objet de recherche (hispanophones et sinophones), l'utilisation de ces données répond à nos besoins sous plusieurs angles.

Les participants

Comme mentionné précédemment, nous retenons de l'échantillon de l'enquête originale les cas ayant répondu au questionnaire en mandarin (n = 46) et en espagnol (n = 65 cas) et qui ont consenti au traitement des données secondaires (Q.2). À ces nombres, nous avons ajouté les familles qui ont répondu au questionnaire en français et en anglais, mais qui disent parler soit l'espagnol ou le mandarin à la maison à nos groupes respectifs, ce qui fait au total : hispanophones, n = 143; sinophones, n = 67. Pour former notre groupe-témoin, nous jugeons intéressant de prendre les données correspondant aux parents ayant répondu au questionnaire francophone et qui parlent français à la maison (n = 1774). Nous nous assurons ainsi que les parents avec une langue maternelle autre y sont le plus possible éliminés et qu'il se rapproche le d'un groupe plutôt homogène de francophones d'implantation ancienne. Cependant, rappelons qu'à la CSDM, près de 70 % des élèves sont issus de l'immigration (67,83 % précisément) et que 46,6 % sont allophones. Un calcul rapide nous permet de déterminer que 21,23 % des élèves issus de l'immigration sont francophones. Ainsi, dans un peu plus d'un cas sur cinq pour notre groupe francophone (témoin), nous avons possiblement l'opinion d'un parent d'un élève issu de l'immigration. Pour cette raison, nous avons préféré nous référer au groupe comme étant « francophone » et non « d'implantation plus ancienne ». Le Tableau 4 présente la répartition des répondants de l'enquête selon la langue du questionnaire et la langue parlée à la maison.

Tableau 4 : Répartition des répondants de l'enquête

	Francophones	Hispanophones	Sinophones	Total
(N)	(1774)	(143)	(67)	(1984)
%	89,4	7,2	3,4	100

Sources : Deniger et al. (2013)

4. LE CADRE OPÉRATIONNEL

Après avoir pris connaissance de l'outil de cueillette, nous avons eu à faire certains choix méthodologiques qui tiennent compte des concepts-clés de l'étude. D'abord, nous avons ciblé les questions qui portent sur l'engagement parental et celles qui touchent aux sources d'influences; les dimensions et les facteurs sont répartis à divers endroits dans le questionnaire. Nous avons fait des choix stratégiques et de contenu afin de faire une distinction claire entre les indicateurs

d'engagement parental (typologie d'Epstein) et les facteurs qui peuvent les influencer; ainsi, aucun des éléments ne s'entrecroise.

De manière générale, nous avons conservé le plus possible la nomenclature de notre cadre conceptuel. Cependant, comme certaines données n'étaient pas présentes dans le questionnaire, nous avons eu à laisser tomber certaines catégories. Pour les sources d'influence, nous n'avions aucune donnée sur le statut générationnel ou les conditions de la migration. Donc, parmi les facteurs spécifiques aux familles issues de l'immigration, il ne demeure que la maîtrise de la langue. Nous avons aussi éliminé les besoins et les attitudes des enfants pour les mêmes raisons. Plus précisément, les variables retenues sont décrites au Tableau 5.

Pour ce qui est des types d'engagement parental, nous avons eu à regrouper le type 3 et le type 5 d'engagement parental pour former la catégorie : la participation des parents à l'école (bénévolat et gouvernance). Plusieurs raisons nous ont poussés à faire ce choix. D'abord, peu d'éléments composent ces deux types d'engagement parental dans le questionnaire. Aussi, il y a confusion entre différents types d'engagement parental dans certains énoncés de questions. Par exemple, à la question 29 (« ma participation aux comités de l'école ») six des sept éléments de réponses réfèrent à l'énoncé de question (type 5), alors qu'un d'entre eux renvoie au bénévolat (type 3). Nous pourrions isoler cette variable, mais d'autres éléments du questionnaire confondent les types d'engagement parental. À titre d'exemple, à la question 30, qui demande aux parents de se prononcer sur leur participation aux rencontres ou aux activités de l'école, le type 2 et 3 sont compris dans l'énoncé de question : il fait référence tant à la participation aux rencontres qu'aux activités de l'école. Comme démontré dans notre cadre conceptuel, la participation à la remise des bulletins fait référence à la communication entre l'école et la famille (type 2), alors que la participation aux spectacles fait référence au type 3. Toutefois, les éléments de réponses de cette question renvoient plutôt à des sources d'influence, ce qui nous permet de conserver le type 2, qui est généralement bien identifié dans le questionnaire, séparément. En somme, seuls les types 3 et 5 ont été regroupés.

Tableau 5 : Les différentes sources d'influences utiles aux fins d'analyses

Source d'influence	Items du questionnaire	
Maitrise de la langue	Q.27c	personnel utilise un langage facile à comprendre
	Q.32l	cause non-participation (français)
Caractéristiques sociodémographiques et capital social		
caractéristiques de la famille	Q.3	genre du répondant
	Q.4	âge du répondant
	Q.5	nbr. d'enfants d'âge scolaire
	Q.17	état matrimonial
	Q.7	niveau scolaire de l'enfant
	Q.8	avoir au moins un enfant avec des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage
	Q.9	avoir au moins un enfant avec un retard scolaire
SSE	Q.18	niveau scolarité (répondant)
	Q.19	niveau scolarité (conjoint)
	Q.21	revenu annuel brut (ménage)
capital social	Q.27g	connaissance rôles et personnel scolaire)
	Q.32a	cause non-participation – non-intérêt aux rencontres
	Q.33e	participation à la maison – dispose information cheminement scolaire
Caractéristiques personnelles		
Style parental	Q.16	style parental
Conception du rôle parental et du rôle de l'école	Q.37c	lien entre discipline à la maison et respect de la discipline à l'école*
	Q.37h	influence du parent sur la motivation de l'enfant
	Q.37i	impact des antécédents familiaux sur la capacité d'apprendre d'un élève
	Q.37w	influence du fait de s'occuper de son enfant sur ce que peuvent accomplir les enseignants
	Q.37d	redoublement n'est pas bénéfique
	Q.37k	objectifs chiffrés favorisent la réussite
	Q.37m	programme de formation par compétences est plus bénéfique que l'ancien programme par objectifs
	Q.37s	leadership de la direction est déterminant dans la réussite des élèves
	Q.37t	éducation est meilleure aujourd'hui que lorsque j'étais moi-même élève
	Q.37u	intégrer les élèves EHDAA n'est pas nuisible aux élèves réguliers
Aspirations scolaires des parents	Q.33f	attentes élevées des parents
Capital culturel		
	Q.27b	facilité à comprendre les documents
	Q.30d	facilité à comprendre les rencontres *
	Q.33b	compréhension devoirs et leçons*
	Q.33e	possession de l'information nécessaire pour accompagner son enfant
	Q.36 (a-i)	connaissance et utilisation des services communautaires : bibliothèque, activités culturelles, services éducatifs, activités sportives, services sociaux, services de santé, services de sécurité, organismes communautaires, lieux de culte
Dynamiques systémiques		
Ouverture de l'école et de l'enseignant	Q.23 (a-e)	facile de parler avec diverses instances de l'école *
	Q.24 (a-e)	contacts positifs avec diverses instances de l'école
	Q.25 (a-e)	contacts avec diverses instances scolaires répondent aux besoins
	Q.27a	satisfaction de l'accueil à l'école
	Q.27f	satisfaction des heures pour entrer en contact avec l'école
	Q.30 (a-c)	satisfaction du contenu, de l'horaire et de la durée des rencontres ou des activités
	Q.31 (c, e)	sentiment d'appréciation lors du bénévolat
Comportements des enseignants	Q.34 (a, b)	aide de l'école pour suivre et soutenir le cheminement de l'enfant
	Q.25 (a)	contacts avec enseignants répondent aux besoins des parents
	Q.27d	facilité à obtenir une réponse aux questions
	Q.27e	disponibilité du personnel
	Q.30e	réception de l'information pour les rencontres
Apport de la communauté	Q.31 (b, h)	préparation et accompagnement lors du bénévolat
	Q.26f	satisfaction relative à l'information des services extérieurs
	Q.36 (a-i)	satisfaction relative aux services reçus par diverses ressources (bibliothèque, activités culturelles et loisirs, services éducatifs, activités sportives, services sociaux, services en santé, services de sécurité-incendie, organismes communautaires et lieux culte)

Sources : Deniger et al. (2013)

*Les éléments avec un * sont ceux pour lesquels il y a eu des réponses distinctes dans le rapport à la CSDM pour les hispanophones et/ou sinophones

Nous avons également éliminé la collaboration avec la communauté (type 6). Bien que nous ayons des données relatives à la communauté, aucune ne touchait spécifiquement à décrire la contribution de la communauté par rapport à l'engagement parental. Les éléments relatifs à la communauté ont plutôt été traités dans les sources d'influences, sous la catégorie « l'apport de la communauté ».

Finalement, nous avons choisi de modifier l'ordre des types afin de les placer dans un ordre qui nous apparaissait plus logique et ainsi faciliter la lecture. Afin de ne pas confondre le lecteur entre la typologie d'Epstein originale, nous avons choisi d'utiliser des chiffres romains pour la typologie révisée. Cette dernière comporte donc quatre types : type I : les pratiques éducatives à la maison; type II : l'encadrement parental à la maison; type III : le niveau de communication entre l'école et la famille et type IV : la participation des parents à l'école (bénévolat et gouvernance). Au Tableau 6, il est possible de cibler les variables retenues du questionnaire.

Tableau 6 : Items retenus du questionnaire sur les dimensions d'engagement parental révisées d'Epstein

Dimension d'engagement parental	Item du questionnaire
Type I : Les pratiques éducatives à la maison	Q.33 enfant possède le matériel nécessaire
	Q.33d enfant a un endroit pour étudier
	Q.33i parent limite heure de coucher
	Q.33j parent limite temps télévision
	Q.33k parent limite jeux vidéos
	Q.33l parent limite heure rentrée
	Q.33m limite amis et fréquentations*
Type II : L'encadrement parental à la maison	Q.15 temps consacrés aux devoirs*
	Q.33a encadrement des devoirs et leçons*
	Q.33g dialogue avec l'enfant sur l'école*
	Q.33h discussions positives sur l'école et les enseignants
Type III : Le niveau de communication entre l'école et la famille	Q.26 (a-e) qualité information sur : les activités à l'école, l'apprentissage de son enfant, le comportement de son enfant, le conseil d'établissement, les services à l'école
Type IV : La participation des parents à l'école (bénévolat et gouvernance)	Q.29 (a-g) non-participation, participation par le passé, participation au : conseil d'établissement, organisme de participation des parents, comité de financement, comité du projet éducatif, bénévolat, autre

Sources : Deniger et al. (2013)

* Les éléments avec un * sont ceux pour lesquels il y a eu des réponses distinctes dans le rapport à la CSDM pour les hispanophones et/ou sinophones

5. LES ANALYSES MENÉES SUR LES DONNÉES

La spécificité de notre objet d'étude nous a conduite à opter pour une démarche méthodologique de nature quantitative. Pour effectuer nos analyses de données, nous avons utilisé le logiciel SPSS, notamment puisqu'il nous permet de faire les analyses statistiques pertinentes pour notre recherche et qu'il s'agit d'un logiciel que nous maîtrisons bien.

Si l'utilisation du logiciel ne nous posait pas de problèmes techniques, nous devions tout de même nous assurer que certaines conditions étaient en place pour permettre que les conclusions que nous tirions fussent justes; nous ne souhaitons pas réduire la portée de la généralisation de nos résultats ou encore introduire des biais. Par exemple, nous avons été confrontée à la réalité que la répartition des répondants entre nos groupes n'était pas homogène ou que nous ne répondions pas dans tous les cas au postulat d'homoscédasticité. Nous avons conséquemment choisi d'appliquer des tests statistiques non paramétriques, bien que nous ayons aussi appliqué des tests équivalents paramétriques afin de voir si des distinctions étaient présentes. Ceci fait en sorte que la puissance statistique de nos analyses était moins élevée, mais nous permettait de tirer des conclusions plus justes. Il faut ajouter que nous avons aussi à conjuguer avec la nature de nos données ordinales. Nous expliquerons les choix spécifiques faits par rapport aux tests statistiques prochainement, mais nous souhaitons seulement démontrer que nous avons tenu compte notamment du fait que la répartition de nos groupes n'était pas homogène, ce qui n'est pas surprenant considérant la nature de ceux-ci.

En outre, nous avons à tenir compte du pourcentage de données manquantes, surtout après avoir remarqué que pour certaines questions, il était très élevé. Or, comme c'était souvent dû à la nature de la question (par exemple, s'il était demandé seulement aux parents qui exercent du bénévolat à l'école de répondre à la question), nous avons choisi de spécifier dans la description des résultats les fois où les données manquantes excédaient les 5 % en apportant des explications possibles. Ainsi, tel que le rapporte Schafer (1999), lorsque les données manquantes sont inférieures à 5 %, les conséquences sont minimales et c'est pourquoi nous avons choisi de ne pas en tenir compte dans ces cas. Toutefois, les fois où aucune raison ne pouvait expliquer un pourcentage de données manquantes élevé, nous avons généralement spécifié le pourcentage de données manquantes, ou parfois simplement omis de traiter les variables, toujours en le spécifiant au lecteur. Néanmoins, il est à noter que nous avons éliminé les répondants qui ont cessé de

répondre au questionnaire en cours de route. Pour ce faire, nous avons retiré de l'étude tous les cas qui avaient répondu au questionnaire en moins de huit minutes. Ce choix n'était pas aléatoire puisqu'il était requis en moyenne une quinzaine de minutes pour répondre au questionnaire en entier.

Pour ce qui est de la présentation de nos résultats, nous avons choisi de rester fidèle le plus possible à notre cadre opérationnel et à nos objectifs de recherche. Nous l'avons donc divisée en trois parties : une première qui touche les sources d'influence, une deuxième qui s'attarde à l'engagement parental et une dernière qui cible l'influence des sources d'influence sur les dimensions d'engagement parental.

D'abord, pour répondre à notre premier objectif de recherche, dresser le profil des parents francophones, hispanophones et sinophones selon divers facteurs identifiés dans les écrits comme influençant l'engagement parental, nous avons conservé cinq catégories de sources d'influence, soit : (1) la maîtrise de la langue d'accueil, (2) les caractéristiques sociodémographiques et le capital social, (3) les caractéristiques personnelles, (4) le capital culturel, (5) les dynamiques systémiques. Nous avons ainsi fusionné le cadre conceptuel général et celui spécifique aux immigrants en ajoutant la dimension de la maîtrise de la langue, seul aspect du cadre conceptuel spécifique aux immigrants présent dans notre questionnaire, à ce premier. Nous avons choisi d'effectuer des analyses descriptives pour chacun des groupes. Nous avons brossé le tableau de ce qui se dégage pour les familles francophones, puis pour les familles hispanophones et sinophones. Pour ces deux derniers groupes, nous avons également ciblé les différences et les ressemblances pertinentes avec les francophones ou entre eux. La grande majorité de nos données étaient de nature ordinale (des échelles de Likert de quatre niveaux) et nous avons généralement choisi de présenter les moyennes à ces échelles, ce qui facilitait entre autres la comparaison entre les groupes et aussi l'analyse de nombreuses données. Au terme de chaque section, nous avons calculé la moyenne d'échelles des différentes variables de même nature pour chaque répondant, ce qui nous permis d'effectuer une synthèse pour chacune des catégories de sources influence. Nous avons aussi pu appliquer des tests F de Welch (qui est fiable entre autres lorsque l'échantillon est inégal (Parra-Frutos, 2013)) et des tests post-hoc de Games-Howell afin de nous assurer que les observations entre les groupes n'étaient pas seulement liées au hasard et pour

cibler où se situaient les différences. Dans les cas où ce n'était pas possible (notamment lorsque les données étaient de nature qualitative), nous avons fait une synthèse plus générale.

Ensuite, pour répondre à notre deuxième objectif de recherche, décrire et comparer le niveau d'engagement parental des parents francophones, hispanophones et sinophones, en distinguant les diverses dimensions identifiées dans les écrits, nous avons adopté une démarche semblable à la première partie. Nous avons conservé l'ordre des dimensions d'engagement parental revisitées dans notre cadre opérationnel et fait des statistiques descriptives pour les trois groupes en prenant soin de mettre en lumière les éléments marquants entre les groupes. Comme l'objectif poursuivi visait à dresser le portrait de chacun des groupes, nous avons utilisé des statistiques descriptives et aussi des analyses statistiques (F de Welch et des tests post-hoc de Games-Howell) pour nous assurer dans un premier temps que les différences observées entre nos groupes n'étaient pas seulement liées au hasard et pour valider d'entre quels groupes elles étaient présentes.

Finalement, pour explorer l'impact des diverses sources d'influences sur les dimensions de l'engagement parental dans chacun des groupes, nous avons fait des liens entre les première et deuxième parties dans une approche inférentielle. À l'aide de tableaux croisés et d'analyses de covariance, nous avons validé, pour chacun des groupes, de l'influence des sources d'influences sur les dimensions d'engagement parental, ce qui visait à répondre à notre troisième objectif de recherche. Il est à noter que nous avons privilégié des tests non paramétriques de corrélation (lié au rang) Tau de Kendall considérant que nos données liées aux échelles de Likert étaient ordinales. Toutefois, nous avons tout de même porté attention aux tests paramétriques de corrélation de Pearson afin d'en comparer les résultats. De plus amples explications sur nos choix méthodologiques sont présentées à l'annexe C.

6. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Nous remplissons les considérations éthiques puisque tous les participants ont signé un formulaire de consentement (approuvé par l'Université de Montréal) lors de la cueillette de données originale. Conformément à cet engagement, nous avons utilisé les données anonymisées pour nos fins d'études et avons utilisé seulement les cas qui ont autorisé les études secondaires.

Nous avons également rempli une demande d'éthique qui a été acceptée par l'Université de Montréal.

7. LES LIMITES

Notre recherche comporte diverses limites qui découlent soit de l'outil de cueillette, de la méthode de recherche ou encore de la nature de notre recherche. D'abord, le questionnaire possède ses limites : par exemple, dans l'analyse originale, il a été nécessaire d'éliminer deux questions (n°.14 et n°.20), car les critères de classification semblaient mal compris de la part des participants. Bien que ces questions aient pu être utiles pour nos analyses, ce sont les deux seules questions qui ont posé problème dans les analyses finales, ce qui nous porte à croire que les données récoltées sont de qualité. Cette limite est propre à la nature d'un questionnaire à questions fermées : ces dernières imposent au répondant une forme précise de réponse et un nombre limité de choix de réponses. À l'opposé, l'avantage qui en découle est le fait que les réponses sont comparables entre elles, ce qui nous permet de répondre à nos objectifs de recherche.

De surcroît, un biais découlant du fait que le questionnaire a été traduit en plusieurs langues peut ajouter du bruit à nos analyses. Dans notre cas, il s'agit toutefois de l'unique manière d'obtenir la voix de certaines familles sinophones et hispanophones. En outre, ajoutons qu'il aurait pu y avoir tout autant, sinon plus de bruit si nous avions demandé à ces familles de répondre à un questionnaire dans une langue seconde. Cependant, tel que le notent Suárez-Orozco et Suárez-Orozco (2002), plusieurs questions de questionnaires d'enquêtes ne sont pas vraiment comprises par les enfants immigrants et par leurs parents, et ce, quelle que soit la langue. En fait, comme l'abordent Doucette-Gates, Brooks-Gunn, et Chase-Lansdale (1998); Suárez-Orozco et Carhill (2008), notre instrument de cueillette de données, étant donné qu'il est basé sur l'expérience de la majorité, peut être culturellement et linguistiquement biaisé. Il existe aussi une autre forme de bruit lorsque les données rapportées sont autodéclarées, surtout lorsqu'elles proviennent de familles immigrantes : les faits rapportés peuvent suggérer une image altérée de la réalité, car elles peuvent avoir tendance à rapporter ce qu'elles pensent qui est attendu d'elles (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2002). Cependant, il est difficile de mesurer ce phénomène ou la non-compréhension d'éléments découlant d'une distance culturelle ou

linguistique. Nous croyons tout de même qu'étant donné que la traduction a été assurée par des professionnels de l'éducation bilingues, le bruit quant à la langue du questionnaire a été limité dans la mesure du possible.

Ensuite, par rapport à la nature de notre recherche, nous devons être vigilants puisque les données fournies par l'étude originale sont dites secondaires : nous ne les avons pas colligées. Ainsi, des erreurs sont inévitables et peuvent se glisser dans la base de données. Par exemple, elles pourraient découler du processus de collecte des données (ex. réponses manquantes) ou au traitement des données (ex. mauvaise saisie des données par le codeur). Nous avons conséquemment pris des précautions, par exemple en nous assurant que le taux de données manquantes était faible ou que le taux de données manquantes était présenté au lecteur avant de formuler des conclusions. En outre, nous avons éliminé les cas des répondants ayant répondu à moins de la moitié du questionnaire dans le but de réduire le plus possible le taux de données manquantes. Finalement, nous devons garder en tête que les familles ont répondu au questionnaire au cours des mois de décembre et janvier, ce qui peut avoir une influence sur certains éléments. Par exemple, à la question n^o.30, les parents doivent se prononcer sur leur participation depuis le début de l'année, ce qui ne comporte que quelques mois.

Qui plus est, notre recherche étant basée sur des données secondaires, certaines questions qui auraient pu être pertinentes et auraient pu fournir des données fort intéressantes peuvent être manquantes. Dans un premier temps, par rapport à la manière dont nous avons développé notre cadre conceptuel, nous aurions pu approfondir certaines variables. Par exemple, peu de données permettent de mesurer le capital social, car aucune question ne touche les pratiques parentales relativement au capital social. Cependant, dans les écrits en général, ce concept est souvent peu élaboré et difficilement mesurable. Aussi, peu d'éléments sont présents dans le questionnaire sur certains thèmes : par exemple, une seule question touche le style parental. Dans un deuxième temps, l'outil de cueillette de données n'a pas été conçu spécifiquement en considérant le phénomène migratoire. Ainsi, il nous est impossible de savoir si les familles sont de première ou de deuxième génération et dans le cas des premières, de connaître les circonstances de leur migration (une question portant sur le fait que le parent est réfugié ou bien citoyen par exemple nous aurait permis de savoir si les répondants sont de première, deuxième ou troisième

génération) ou bien la langue maternelle des parents. Le cas échéant, nous avons utilisé différentes stratégies pour répondre à nos intentions de recherche ou fait certains choix par rapport à cette situation.

Finalement, nous avons fait le choix de regrouper sous un même groupe les répondants se rapprochant le plus possible des catégories utilisés dans les grandes enquêtes. Nous sommes cependant consciente qu'elles ne sont pas neutres, surtout qu'il s'agit de communautés ethnolinguistiques. À l'instar de Suárez-Orozco et Suárez-Orozco (2002), nous croyons qu'en regroupant sous un même groupe les gens qui sont historiquement ou culturellement reliés par la langue, nous perdons tout sens relié à l'origine nationale, raciale, ou de différentes cultures, langues et religions.

Par rapport à notre échantillon, force est de constater qu'il n'est pas suffisant pour tirer des conclusions généralisables à toute la population. Comme le nombre de répondants de chaque groupe différait considérablement, nous avons eu à faire des tests non paramétriques, ce qui réduit la puissance de nos résultats. Malgré ces nombreuses limites, nous nous permettons tout de même de croire que notre démarche exploratoire permettra à des études ultérieures d'obtenir des résultats empiriques pertinents.

CHAPITRE QUATRE : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS SUR L'ENGAGEMENT PARENTAL ET SES SOURCES D'INFLUENCE POUR LES TROIS GROUPES DE PARENTS

Ce quatrième chapitre présente les résultats de la collecte de données au regard de notre cadre conceptuel. Il comprend trois parties qui sont basées sur nos objectifs de recherche : la première vise la description des caractéristiques susceptibles d'avoir un impact sur l'engagement parental et permet simultanément de décrire nos échantillons. Ainsi, cette première partie concerne les onze facteurs retenus dans notre cadre conceptuel et identifiés comme influençant l'engagement parental selon notre revue de littérature. La deuxième partie vise à décrire et comparer le niveau d'engagement parental selon les quatre dimensions retenues pour les trois groupes. La troisième vise à explorer l'impact des diverses sources d'influence sur les quatre dimensions d'engagement parental pour chacun des groupes.

Tout au long de ce chapitre, nous présenterons d'abord les variables utilisées pour chacun des facteurs et pour chacune des dimensions. Puis, nous exposerons de manière systématique les résultats des familles francophones, le groupe témoin utilisé comme une approximation des familles d'implantation plus ancienne malgré les limites décrites plus haut à cet égard, puis celui des familles hispanophones et des familles sinophones tout en comparant les résultats de ces deux derniers groupes à ceux des Francophones. Aussi, lorsqu'il en sera possible, nous ferons des liens entre les différentes sources d'influence étant donné qu'elles sont parfois imbriquées les unes dans les autres, comme mentionné tout au long du Chapitre deux. Finalement, nous vérifierons si les différences observées varient statistiquement pour l'ensemble de la population à la fin de chaque regroupement de facteurs ou de chaque type d'engagement parental.

Avant de présenter nos résultats, précisons que nous avons choisi de présenter les moyennes des échelles de Likert et non les résultats pour chaque catégorie. Plus spécifiquement, au lieu d'indiquer les pourcentages de répondants tout à fait en accord, en accord, en désaccord et tout à fait en désaccord, nous avons fait les moyennes de ces échelles. Ainsi, 1 représente tout à fait en désaccord et 4 tout à fait en accord. Le lecteur peut donc comprendre que plus la moyenne est élevée, plus les répondants sont en accord avec les affirmations. Ce choix nous permet de comparer rapidement les groupes, mais aussi nous permet répondre au besoin d'avoir une échelle

de mesure plus globale nous permettant de mesurer l'influence des sources d'influence sur les dimensions d'engagement parental, ce qui constitue notre troisième objectif de recherche. Finalement, nous avons volontairement omis d'indiquer les maximums et minimums dans nos tableaux afin de les alléger dans les cas où toutes les réponses étaient comprises entre 1 et 4. Pour faciliter l'interprétation, nous indiquerons dans les titres des tableaux lorsqu'il s'agit de moyennes aux échelles de Likert. Toutefois, nous avons également utilisé des pourcentages ou d'autres mesures; nous nous assurerons de le spécifier les particularités dans le texte et dans les titres des tableaux, lorsque nécessaire. Finalement, nous apporterons des hypothèses explicatives quand les données manquantes seront au-delà de 5 %.

1. LE PROFIL DES TROIS GROUPES DE PARENTS SELON DIVERS FACTEURS IDENTIFIÉS DANS LES ÉCRITS COMME INFLUENÇANT L'ENGAGEMENT PARENTAL

Il est ressorti de notre revue de littérature que plusieurs facteurs peuvent influencer l'engagement parental et nous en avons retenu onze pour l'analyse de nos résultats : (1) la maîtrise de la langue; (2) les caractéristiques familiales; (3) le statut socioéconomique; (4) le capital social (ces trois derniers font partie du regroupement « caractéristiques sociodémographiques et le capital social »); (5) le style parental; (6) la conception du rôle parental et du rôle de l'école; (7) les aspirations scolaires des parents, (ces trois derniers font partie du regroupement « caractéristiques personnelles »); (8) le capital culturel; (9) l'ouverture de l'école et de l'enseignant; (10) les comportements des enseignants et du milieu et; (11) l'apport de la communauté (ces trois derniers font partie du regroupement « dynamiques systémiques »). Nous utiliserons ces facteurs dans le but de dresser le portrait de nos groupes à l'étude et de nous permettre ultérieurement de comprendre en quoi ces facteurs peuvent jouer sur l'engagement parental.

1.1. La maîtrise de la langue

Peu de consensus existe quant à la manière de conceptualiser le niveau de maîtrise de la langue dans les écrits et de nombreux angles d'approches sont utilisés pour le conceptualiser. Dans notre cas, nous avons sélectionné deux variables de notre questionnaire qui nous permettent d'identifier le niveau de maîtrise de la langue, soit : le niveau d'accord (échelle de Likert) sur le

fait que le personnel utilise un langage facile à comprendre et le fait d'avoir sélectionné la non-compréhension de la langue française dans les causes de non-participation (Q.321), qui tient compte du fait que la langue d'enseignement au Québec est le français.

Au Tableau 7, il est possible de constater que les Francophones présentent une moyenne d'accord à l'échelle de Likert élevée ($M = 3,60$, $SD = 0,583$) de compréhension du français à l'école, ce qui n'est pas surprenant considérant que nos critères de sélection pour les groupes étaient liés à la langue. Pour les Hispanophones, la moyenne est moins élevée que les Francophones ($M = 3,49$, $SD = 0,594$), quoique près d'eux. Pour les Sinophones, la moyenne est la moins élevée ($M = 3,14$, $SD = 0,788$) et plus éloignée des Francophones. Aussi, il est à noter que la variabilité de réponses est bien plus grande chez les Sinophones que pour les deux autres groupes. Les différences observées ne sont pas étonnantes considérant la proximité latine du français et de l'espagnol.

Tableau 7 : Moyenne d'échelles Likert par groupe de la compréhension du français

	Francophones	Hispanophones	Sinophones
Q.27c Personnel utilise un langage facile à comprendre			
Moyenne	3,60	3,49	3,14
Écart-type	0,583	0,594	0,788
95 % CI	[3,57, 3,62]	[3,39, 3,59]	[2,94, 3,33]
(N)	(1764)	(140)	(65)

Sources : Deniger et al. (2013)

Un test F de Welch a été conduit (ce dernier étant plus robuste compte tenu de la variabilité de « N » entre nos groupes (Kohr & Games, 1974)) afin de nous assurer que les différences de moyennes observées entre nos trois groupes sont statistiquement significatives au seuil $p < 0,05$. La différence est statistiquement significative entre les trois groupes ($F [2, 1966] = 20,3$; $p = 0,000$). Des comparaisons post hoc utilisant le test de Games-Howell nous ont permis d'établir que la connaissance du français était en moyenne moins élevée au sein des Sinophones et ce, que nous comparions avec les Francophones ($p = 0,000$) et les Hispanophones ($p = 0,005$). Toutefois, la connaissance du français n'est pas en moyenne significativement différente entre les Francophones et les Hispanophones ($p = 0,113$). Ces résultats suggèrent que les différences observées pour les Sinophones, qui maîtrisent en moyenne moins bien le français, sont généralisables à l'ensemble de la population.

Le fait d'avoir sélectionné la non-maitrise du français dans les causes de non-participation est également un indice pertinent pour valider de la connaissance ou non du français. Le Tableau 8 démontre une cohérence entre les conclusions tirées précédemment : les Francophones ont sélectionné cette cause dans 0,2 % des cas, les Hispanophones dans 7,7 % des cas et les Sinophones dans 20,9 % des cas, ce qui signifie que la barrière de la langue est plus importante pour les Sinophones.

Tableau 8 : Pourcentage de répondants ayant sélectionné la maitrise du français comme cause de non-participation (par groupe)

	Francophones	Hispanophones	Sinophones
Causes de non-participation aux rencontres			
Q.321 Ne pas parler assez bien le français (N)	0,20 (1774)	7,70 (143)	20,9 (67)

Sources : Deniger et al. (2013)

1.2. Les caractéristiques sociodémographiques et le capital social

Nous avons regroupé les éléments plus descriptifs de nos groupes sous une même catégorie. Ainsi, les caractéristiques familiales, le statut socioéconomique et le capital social sont présentés sous une même catégorie. Elle nous permet de décrire nos échantillons tout en posant un regard sur des éléments pouvant moduler l'engagement parental.

1.2.1. Les caractéristiques familiales

Afin de déterminer les caractéristiques familiales spécifiques à nos répondants, nous avons utilisé huit variables : (1) le genre du répondant; (2) l'âge du répondant; (3) le nombre d'enfants d'âge scolaire; (5) l'état matrimonial; (6) le niveau scolaire des enfants; (7) le fait d'avoir au moins un enfant avec un handicap ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage et (8) le fait d'avoir au moins un enfant avec un retard scolaire. Ces trois dernières variables sont regroupées dans un même tableau, car bien que ce soit des données liées aux caractéristiques familiales, elles peuvent également apporter des nuances plus spécifiques quant aux spécificités et besoins des enfants. En effet, comme nous avons choisi d'éliminer la catégorie « besoins et attitudes des enfants » par manque de données colligées, nous avons tout de même pu cibler

certaines variables nous permettant de poser un regard primaire sur l'impact des besoins et des attitudes des enfants sur l'engagement parental.

Comme démontré au Tableau 9, pour les Francophones, une très grande majorité des répondants est de sexe féminin (4 personnes sur 5), ce qui n'est pas surprenant puisque dans bien des cas, c'est la mère qui répond aux tâches reliées à la scolarisation de l'enfant. Un peu plus de 44 % de ces répondants ont entre 41 et 50 ans et presque autant (42,2 %) ont de 31 à 40 ans. La proportion de parents en deçà de 30 ans est négligeable (3,2 %) alors que celle de 51 ans et plus est un peu plus élevée (10,4 %). En ce qui a trait au nombre d'enfants d'âge scolaire par famille, une plus grande proportion (56,1 %) en a un seul; 36,1 % en ont 2 et 7,8 % en ont 3 et plus. Finalement, 75,2 % vivent en couple.

Tableau 9 : Tableau cumulatif de différentes variables de caractéristiques familiales par groupe (en pourcentage)

Caractéristiques familiales	Francophones	Hispanophones	Sinophones
Genre du répondant			
féminin	79,6	76,9	65,7
masculin	20,4	23,1	34,3
Total	100	100	100
(N)	(1768)	(143)	(67)
Âge du répondant			
0-20 ans	0,1	0,7	0
21-30 ans	3,1	3,5	1,5
31-40 ans	42,2	51,0	46,3
41-50 ans	44,2	39,3	50,7
51 ans et +	10,4	5,5	1,5
Total	100	100	100
(N)	(1767)	(143)	(67)
Nombre d'enfants d'âge scolaire			
1 enfant	56,1	58,7	68,7
2 enfants	36,1	33,6	28,3
3 enfants et +	7,8	7,7	3,0
Total	100	100	100
(N)	(1762)	(143)	(67)
État matrimonial			
Seul	24,8	26,6	19,4
En couple	75,2	73,4	80,6
Total	100	100	100
(N)	(1773)	(143)	(67)

Sources : Deniger et al. (2013)

Comparativement aux répondants francophones, une proportion légèrement plus élevée de pères hispanophones (une différence de 2,7 points de pourcentage) a répondu au questionnaire. Les répondants sont plus jeunes, car ils sont plus nombreux dans la catégorie 31-40 ans (51 % en tout) alors que 39,3 % se situent dans la catégorie 41-50 ans (4,9 points de pourcentage d'écart

avec les parents francophones). En ce qui a trait au nombre d'enfants, les répondants sont moins nombreux à avoir deux enfants et plus et un peu moins nombreux (1,8 point de pourcentage) à vivre en couple.

Toujours comparativement aux Francophones, les pères sinophones ont répondu en plus grand nombre au questionnaire (13,9 points de pourcentage d'écart). Ils sont aussi plus nombreux dans la tranche d'âge 41-50 ans (une différence de 6,5 points de pourcentage), mais très peu nombreux parmi les 51 ans et plus. Ils sont plus nombreux à n'avoir qu'un seul enfant d'âge scolaire (12,6 points de pourcentage d'écart) et plus nombreux en couple (5,4 points de pourcentage d'écart).

En comparant les Hispanophones et les Sinophones, plus de pères sinophones ont répondu au sondage (une différence de 11,2 points de pourcentage), les répondants hispanophones sont généralement plus jeunes (ils sont plus nombreux dans la tranche 31-40 ans), les familles sinophones sont plus nombreuses à n'avoir qu'un seul enfant d'âge scolaire (10 points de pourcentage de différence) et sont plus nombreuses à vivre en couple (7,2 points de pourcentage d'écart).

Ainsi, des trois groupes, les mères ont répondu en plus grand nombre au questionnaire, mais ce sont les pères sinophones qui ont répondu en plus grande proportion. Il est possible que ce soit une différence culturelle, ou bien aussi due au fait que les pères maîtrisent mieux la langue, mais les données colligées ne nous permettent pas de vérifier ces hypothèses. Par rapport à l'âge des répondants, les Francophones ont la moyenne d'âge la plus élevée ($M = 3,62$, médiane = 4), suivi des Sinophones ($M = 3,52$, médiane = 4), puis des Hispanophones ($M = 3,45$, médiane = 3). Les Francophones ont un peu plus d'enfants et les Sinophones sont plus nombreux à vivre en couple.

L'âge de l'enfant joue sur l'engagement parental puisque le parent modulera ses actions en fonction de cette variable. Aussi, le fait que l'enfant ait un handicap, des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, ou encore un retard scolaire peut jouer sur différents types d'engagement parental. Comme les éléments présents dans notre questionnaire ne nous

permettent pas de définir l'impact des attitudes des enfants sur l'engagement parental ou encore les besoins spécifiques de l'enfant puisqu'ils n'abordent pas ces thèmes directement, nous avons choisi d'éliminer ce facteur de notre recherche. Cependant, certains des éléments ciblés au Tableau 10 touchent aux spécificités des enfants, ce qui est lié aux caractéristiques familiales et qui permet un certain regard sur les besoins des enfants.

Comme démontré au Tableau 10, 77,5 % des parents francophones ont au moins un enfant au préscolaire et primaire et 35,2 % au secondaire. Parmi eux, un enfant sur cinq a un handicap ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage alors qu'un moins grand nombre moins (8,4 %) démontre un retard scolaire. Pour les Hispanophones, 72,5 % des répondants ont au moins un enfant au préscolaire-primaire, ce qui est légèrement moins que chez les Francophones, mais ils en ont plus au secondaire (44,8 %). Les parents hispanophones ont un peu moins d'enfants avec un handicap ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (18,2 %) que les Francophones, mais plus qui ont au moins un enfant avec un retard scolaire (12,4 %), ce qui est 4 points de pourcentage d'écart. Les Sinophones ont dans 74,5 % des cas un enfant au préscolaire-primaire et 28,4 % au secondaire, ce qui est moins que les Francophones, mais tout à fait plausible considérant qu'ils sont aussi moins nombreux à avoir plus d'un enfant d'âge scolaire. Ils ont le moins d'enfants avec un handicap ou de difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (6,4 points d'écart avec les Francophones) ou de retard scolaire (3,9 points d'écart avec les Francophones). Ces différences peuvent paraître surprenantes, car les difficultés scolaires ou de handicap ne sont pas reliées à des facteurs culturels. Ainsi, s'il est normal que la dispersion d'âge des enfants soit semblable entre les groupes et conséquent avec le nombre d'enfants d'âge scolaire, nous constatons qu'il n'en est pas autant pour la répartition des élèves soit avec un handicap ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, soit pour les élèves avec un retard scolaire.

Finalement, en constatant que la forte majorité des répondants des trois groupes ont majoritairement des enfants au niveau préscolaire-primaire, il est possible d'émettre diverses hypothèses explicatives. D'un sens, soit que les parents d'enfants plus vieux ne s'intéressent pas à des enquêtes comme celle menée par la CSDM, soit que l'information n'a pas été relayée aux parents par l'entremise des élèves, ce qui peut témoigner de l'impact des enfants sur

l'engagement parental. Quoiqu'il en soit, nous ne pouvons pas valider ces hypothèses avec les données colligées.

Tableau 10 : Tableau cumulatif de variables nominatives reliées aux besoins et attitudes de l'enfant par groupe (en pourcentage)

		Francophones	Hispanophones	Sinophones
Q.7	A au moins un enfant au			
	Préscolaire-primaire	77,5	72,7	74,6
	secondaire	35,2	44,8	28,4
	(N)	(1774)	(143)	(67)
Q.8	A au moins un enfant avec un handicap ou difficultés d'adaptation ou d'apprentissage			
	Aucun	80	81,2	86,4
	Au moins un	20	18,2	13,6
	Total	100	100	100
	(N)	(1769)	(138)	(66)
Q.9	A au moins un enfant avec un retard scolaire			
	Aucun	91,6	87,6	95,5
	Au moins un	8,4	12,4	4,5
	Total	100	100	100
	(N)	(1759)	(137)	(67)

Sources : Deniger et al. (2013)

1.2.2. Le statut socioéconomique

Pour les variables de statut socioéconomique, nous avons utilisé : (1) le niveau de scolarité du répondant (regroupé sous trois catégories : secondaire, collégial, universitaire), (2) le niveau de scolarité du conjoint et (3) le revenu du ménage regroupé ici sous trois catégories : faible (<40K), moyen (40-70K) et élevé (plus de 70 K).

Comme démontré au Tableau 11, pour les Francophones, la majorité des répondants et leur conjoint ont un niveau de scolarité complété à l'université (pour respectivement 62,6 % et 53,4 %). Un peu plus de deux personnes sur dix a un niveau collégial et de 13,9 % (répondants) à

19,7 % (conjoint) a qu'un diplôme secondaire. Pour ce qui est du revenu des ménages, 60,6 % a un revenu élevé, 22,7 % un revenu moyen et 16,7 % un revenu faible².

Les répondants hispanophones et leur conjoint sont moins nombreux à avoir complété un diplôme universitaire que les Francophones (respectivement 6 et 11,9 points de pourcentage d'écart) et donc, plus nombreux à avoir complété un niveau collégial (1,7 et 6 points de pourcentage) et secondaire (4,3 et 7,9 points de pourcentage). Par rapport au revenu du ménage, les familles hispanophones sont beaucoup plus nombreuses à avoir un revenu faible (38,2 points de pourcentage d'écart).

Tableau 11 : Tableau cumulatif de variables de statut socioéconomique par groupe (en pourcentage)

Variabiles de statut socioéconomique	Francophones	Hispanophones	Sinophones
Niveau scolarité (répondant)			
Secondaire	13,9	18,2	6,2
Collégial	23,5	25,2	21,5
Universitaire	62,6	56,6	72,3
Total	100	100	100
(N)	(1763)	(143)	(65)
Niveau scolarité (conjoint)			
Secondaire	19,7	27,6	9,7
Collégial	23,3	29,3	21,0
Universitaire	53,4	41,5	69,3
Pas de conjoint	3,6	1,6	0
Total	100	100	100
(N)	(1575)	(123)	(62)
Revenus (ménage)			
Faible (-40K)	16,7	54,9	68,7
Moyen (40-70K)	22,7	23,2	14,9
Élevé (+ de 70 K)	60,6	21,9	16,4
Total	100	100	100
(N)	(1774)	(142)	(67)

Sources : Deniger et al. (2013)

Pour les Sinophones, une très grande proportion des répondants et leur conjoint ont un diplôme universitaire (respectivement 72,3 % et 69,3 %); ils sont, en proportion, bien plus nombreux que les Francophones avec respectivement 9,7 et 15,9 points de pourcentage d'écart (même en considérant que les Francophones n'ont pas de conjoint dans 3,6 % des cas, contre 0 %

² Cette surreprésentation des revenus élevés (plus de 70 K) auprès des ménages peut découler de nombreuses explications, notamment du fait que pour la majorité des répondants, les deux parents travaillent, ou encore, la tendance d'un certain groupe de parents à participer davantage à une enquête de ce genre.

des cas chez les Sinophones). Conséquemment, ils sont moins nombreux (tant les répondants que leur conjoint) à avoir un diplôme collégial ou secondaire. Dans le cas des Sinophones, ce qui a été évoqué dans notre cadre conceptuel est notable : ce n'est pas parce qu'un individu fait des études universitaires que le revenu familial est plus élevé. Dans 68,7 % des cas, ils ont un revenu de ménage faible, 14,9 % des cas ont un revenu moyen et 16,4 % un revenu élevé. Il s'agit de l'opposé du cas de figure présenté pour les Francophones. Ainsi, comparativement aux Francophones, s'ils ont un niveau d'éducation par couple plus élevé, ils sont largement plus nombreux à avoir un revenu de ménage faible.

Ainsi, pour les trois groupes, la majorité des répondants et des conjoints a un diplôme universitaire. C'est chez les Sinophones que le niveau d'éducation est globalement le plus élevé. Pour ce qui est des revenus du ménage, si pour les Francophones, la majorité a un revenu élevé, la situation des Hispanophones et des Sinophones est opposée : la majorité a un revenu familial de moins de 40 000 \$.

1.2.3. *Le capital social*

Le fait de connaître les rôles et le personnel scolaire relève du capital social. Rappelons que ce dernier renvoie au fait de mobiliser des ressources afin de faire valoir son intérêt dans le but d'atteindre un certain objectif. Dans ce cas-ci, un parent qui connaît les rôles et surtout le personnel scolaire aura un plus grand capital qu'un parent qui ne peut mobiliser ces ressources, surtout pris dans un contexte de réussite scolaire. Pour mesurer le capital social, nous avons donc utilisé les niveaux d'accord aux échelles de Likert des répondants sur ce sujet. Ainsi, comme démontré au Tableau 12, les Francophones possèdent en moyenne un capital social élevé ($M = 3,21$, $SD = 0,812$).

Tableau 12 : Moyenne d'échelles Likert du niveau de capital social (par groupe)

	Francophones	Hispanophones	Sinophones
Q.27g Connaissance des rôles et du personnel scolaire			
Moyenne	3,21	2,96	2,98
Écart-type	0,812	0,931	0,813
95 % CI	[3,18, 3,25]	[2,81, 3,12]	[2,78, 3,19]
(N)	(1751)	(138)	(63)

Sources : Deniger et al. (2013)

Quant aux Hispanophones, ce sont eux qui en ont en moyenne le moins ($M = 2,96$, $SD = 0,931$), quoiqu'il y a un peu plus de variabilité au sein des répondants. Comme nous sommes à 95 % certaine que la vraie valeur de la moyenne se situe entre 2,81 et 3,12, il y a peu de doute par rapport au fait qu'ils connaissent moins les rôles et le personnel scolaire que les Francophones (pour qui nous sommes à 95 % certaine que la moyenne se situe entre 3,18 et 3,25).

Pour les Sinophones, ils ont une moyenne également moins élevée que les Francophones ($M = 2,98$, $SD = 0,813$), et nous sommes à 95 % certaine que cette moyenne se situe entre 2,78 et 3,19.

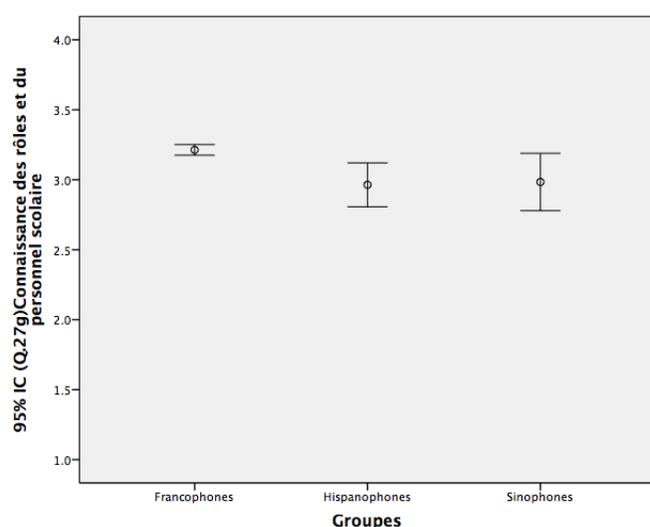


Figure 1: Graphique de barres d'erreur de la moyenne pour chaque groupe

Sources : Deniger et al. (2013)

Même si globalement, cette moyenne est inférieure aux Francophones, il y a une mince chance qu'elle soit la même. La Figure 1 permet d'examiner plus clairement ces intervalles de confiance. Ainsi, la distribution est plus grande chez les Sinophones en raison du faible nombre de sujets qui composent le groupe et il serait risqué d'affirmer qu'ils possèdent en moyenne moins de capital social que les Francophones. Ajoutons cependant qu'il existe une grande variabilité de réponses, et ce au sein des trois groupes. Ainsi, à l'intérieur des groupes, les répondants ont un capital social variable. Les Hispanophones en possèdent le moins, suivi des Sinophones et des Francophones, qui eux ont un capital social possiblement comparable.

Globalement, en ce qui a trait aux caractéristiques sociodémographiques et au capital social, qui constitue notre deuxième regroupement de facteurs, il est difficile de faire une échelle globale puisque nos données sont généralement descriptives. Sans faire de tests statistiques pour

valider si les différences observées pour chacune des variables sont applicables à l'ensemble de la population, nous allons synthétiser pour chacun des groupes les données observées.

De manière générale, chez les Francophones, ce sont des mères qui ont répondu au questionnaire (79,6 % des cas). Elles ont surtout entre 31 et 50 ans et 75,2 % d'entre elles sont en couple. Elles ont complété un niveau universitaire dans 3 cas sur 5 et leur conjoint dans un cas sur deux, ce qui signifie que de manière générale, les couples ont un niveau scolaire élevé, ce qui se reflète dans le revenu du ménage, puisque pour les 60,6 % des répondants, le revenu familial est de plus de 70 000 dollars par année. Dans plus d'un cas sur deux, les familles francophones n'ont qu'un seul enfant d'âge scolaire et la grande majorité (sept enfants sur dix) est au niveau préscolaire-primaire. Un enfant sur cinq a un handicap ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, alors que moins d'un enfant sur dix a cumulé du retard scolaire. Finalement, elles connaissent bien les rôles et le personnel scolaire, ce qui peut indiquer qu'elles ont un bon capital social en ce qui a trait à un contexte scolaire.

Chez les Hispanophones, ce sont également les mères qui ont le plus répondu au questionnaire (76,9 % des cas). Elles ont surtout entre 31 et 50 ans, comme les mères francophones, quoiqu'elles sont en moyenne un peu plus jeunes. 75,2 % sont en couple (comme chez les Francophones) et au sein de ces familles, un peu plus de la moitié des répondants et 41,5 % de leur conjoint ont un diplôme universitaire, ce qui est moins que chez les Francophones. Parmi ces familles, plus de la moitié a un revenu en deçà de 40 000 dollars par année, ce qui signifie que les familles hispanophones sont moins nanties que les familles francophones. Près de trois familles sur cinq n'ont qu'un seul enfant d'âge scolaire, ce qui est comparable aux familles francophones. Toutefois, nous ne possédons pas l'information sur le nombre total d'enfants au sein de la famille. Considérant qu'elles sont plus jeunes en moyenne, les chances sont que d'autres enfants plus jeunes résident au foyer familial, surtout lorsque l'on considère que pour 72,7 % de ces familles, les enfants sont au niveau préscolaire-primaire. Moins d'un enfant sur cinq a un handicap ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, mais plus d'un enfant sur dix a du retard scolaire, ce qui est plus que chez les Francophones. Finalement, elles connaissent moins les rôles et le personnel scolaire que les Francophones, ce qui peut laisser croire qu'elles n'ont pas un aussi bon capital social, du moins en contexte scolaire.

Chez les Sinophones, même si la majorité des répondants est de sexe féminin (65,7 %), il ne faut pas négliger de préciser que 34,3 % des répondants sont des pères, ce qui est plus que chez les autres répondants. Elles sont en très grand nombre entre 31 et 50 ans et la moyenne d'âge est légèrement plus jeune que chez les Francophones. 80,6 % des répondants vivent en couple, ce qui est plus élevé que chez les autres répondants. Ils sont aussi plus scolarisés : près de trois répondants sur quatre et sept conjoints sur dix ont un niveau universitaire complété. Cependant, ils sont aussi plus nombreux à avoir un revenu faible : sept familles sur dix. Près de sept familles sur dix n'ont qu'un seul enfant d'âge scolaire et 74,6 % ont des enfants au niveau préscolaire-primaire. Les enfants de ces familles sont les moins nombreux à avoir un handicap ou des difficultés d'adaptation et d'apprentissage (un peu plus d'un enfant sur dix) et de retard scolaire (moins d'un enfant sur vingt). Finalement, ils semblent moins bien connaître les rôles et le personnel scolaire que les parents francophones. Il y a donc des chances qu'ils aient moins de capital social en contexte scolaire que les familles d'implantation plus ancienne.

1.3. Les caractéristiques personnelles

Dans cette catégorie, nous avons regroupé (1) le style parental, (2) la conception du rôle parental et du rôle de l'école et (3) les aspirations scolaires des parents, qui touchent tous à des caractéristiques personnelles, soit au parent ou à la famille. Que ce soit des valeurs véhiculées ou des gestes posés, ils sont souvent modulés par des croyances ou une culture propre à un individu ou à la famille.

1.3.1. Le style parental

De manière générale, les familles ne valorisent pas toutes le même style parental. Dans notre questionnaire, une seule question portait sur ce thème et demandait aux parents de spécifier s'ils exercent un contrôle ferme et peu de soutien affectif, peu de contrôle et un grand soutien affectif, peu de contrôle et peu de soutien affectif ou un contrôle ferme et un grand soutien affectif. Ces styles parentaux rappellent ceux de Baumrind (1978) décrits au chapitre 2, bien que ces derniers ne comportent que trois catégories. Aussi, le fait de fournir un contrôle ferme et peu de soutien affectif rappelle-t-il le style autoritaire; peu de contrôle et peu de soutien affectif, le

style permissif et un contrôle ferme et un grand soutien affectif le style démocratique. Toutefois, le fait de fournir peu de contrôle et un grand soutien affectif n'a pas d'équivalent pour les styles chez cet auteur, bien qu'il y en aurait possiblement chez d'autres auteurs.

Il ressort du Tableau 13 que pour les familles francophones, appliquer un contrôle ferme et un grand soutien affectif est privilégié (pour un peu plus de 76 % des répondants). Pour le reste, plus de 21 % appliquent peu de contrôle sans toutefois négliger le grand soutien affectif, alors que 1,8 % valorise un contrôle ferme et peu de soutien affectif et moins de 1 % applique peu de contrôle et peu de soutien affectif.

Pour les Hispanophones, les tendances sont sensiblement les mêmes : comparativement aux Francophones, sensiblement la même proportion favorise le fait de fournir un contrôle ferme et un grand soutien affectif (77,5 % des cas), en deuxième lieu, mais moins que chez les Francophones, peu de contrôle et un grand soutien affectif (16,7 % des cas), en troisième lieu un peu plus (4,1 % des cas) favorise un contrôle ferme et peu de soutien affectif et finalement, 1,7 % peu de contrôle et peu de soutien affectif.

Pour les Sinophones, l'ordre dans lequel se situent les quatre types de style parental est le même, mais la répartition est légèrement plus variée parmi les catégories : 50,7 % pour un contrôle ferme et un grand soutien affectif, 34,4 % pour peu de contrôle et un grand soutien affectif, 11,9 % pour un contrôle ferme et peu de soutien affectif et 3 % pour peu de contrôle et peu de soutien affectif.

Tableau 13 : Description des styles parentaux pour les trois groupes (en pourcentage)

	Francophones	Hispanophones	Sinophones
Q.16 Contrôle ferme et peu de soutien affectif	1,8	4,1	11,9
Peu de contrôle et grand soutien affectif	21,4	16,7	34,4
Peu de contrôle et peu de soutien affectif	0,6	1,7	3,0
Contrôle ferme et grand soutien affectif	76,2	77,5	50,7
Total	100	100	100
(N)	(1769)	(143)	(67)

Sources : Deniger et al. (2013)

Ainsi, plus de la moitié des parents valorisent un style parental démocratique, et ce, au sein des trois groupes. Cette tendance est la plus élevée chez les Hispanophones et les Francophones et un peu moins chez les Sinophones. Peu de parents sont autoritaires (11,9 % chez les Sinophones, 4,2 % chez les Hispanophones et 1,8 % chez les Francophones) et presque aucun n'est permissif (3 % chez les Sinophones, 0,7 % chez les Hispanophones et 0,7 % chez les Francophones). Il faut préciser que le fait que les données sont de nature déclarative peut apporter un biais aux résultats : en effet, selon notre revue de littérature, nous nous serions attendue à ce que plus de parents sinophones aient un style parental autoritaire, ce qui ne semble pas jouer négativement sur la réussite éducative de leur enfant, au contraire.

Aussi, en décortiquant les éléments de réponse, il est possible d'affirmer que la très grande majorité des parents accordent une place importante au soutien affectif (97,6 % chez les Francophones, 94,4 % chez les Hispanophones et 85 % chez les Sinophones) et bien que les groupes soient un peu plus répartis au niveau du contrôle, il n'en demeure pas moins que la majorité valorise un contrôle ferme. Toutefois, pour les Sinophones, il faut mentionner qu'ils ont choisi dans un peu plus de 37 % peu de contrôle alors que cette tendance n'est pas autant accentuée au sein des deux autres groupes : 22,1 % chez les Francophones et 18,5 % chez les Hispanophones. Qui plus est, cette distinction ne peut être associée au fait que les enfants de ce groupe requièrent une plus grande autonomie, comme cette dernière peut-être associée à une modulation des comportements parentaux comme il est décrit au chapitre deux, puisque les parents de ce groupe possèdent en moyenne un plus grand pourcentage d'enfants au niveau préscolaire-primaire.

1.3.2. La conception du rôle parental et du rôle de l'école

Les représentations culturelles des parents à propos de l'éducation et du rôle qu'ils doivent jouer auprès de leur enfant peuvent varier d'une famille à l'autre. Parallèlement, les conceptions qu'ils ont sur le rôle de l'école peuvent aussi varier. Afin de mettre en exergue les tendances au sein de nos trois groupes, nous avons ciblé dix questions pour définir les conceptions du rôle parental et du rôle de l'école. Quatre portent sur la conception du rôle parental et demandent aux parents leur niveau d'accord (échelles de Likert) sur : (1) les liens entre la discipline à la maison et le respect de la discipline à l'école; (2) l'influence du parent sur

la motivation de l'enfant; (3) l'impact des antécédents familiaux sur la capacité d'apprendre d'un élève et; (4) l'influence du fait de s'occuper de son enfant sur ce que peuvent accomplir les enseignants. Ainsi, ces variables sont des affirmations qui vont dans le sens où plus le parent est en accord avec elles, plus il croit en son influence et à l'importance de son rôle dans l'éducation de son enfant. Les six autres variables sont liées aux croyances dans le domaine scolaire et demandent également aux parents leur niveau d'accord (échelles de Likert) sur le fait que : (5) le redoublement n'est pas bénéfique (cette question a été reformulée et recodée inversement); (6) les objectifs chiffrés favorisent la réussite; (7) le programme de formation par compétences est plus bénéfique que l'ancien programme par objectifs; (8) le leadership de la direction est déterminant dans la réussite des élèves; (9) l'éducation est meilleure aujourd'hui que lorsque j'étais moi-même élève et (10) intégrer les élèves EHDAA n'est pas nuisible aux élèves réguliers. Ces six variables vont dans le sens où plus les parents sont en accord avec les affirmations, plus ils sont en cohérence avec les valeurs présentement portées et appliquées par le système d'éducation québécois. Afin de faciliter la lecture, nous avons séparé ces deux catégories dans des tableaux distincts.

Comme démontré au Tableau 14, de manière générale, les Francophones croient fortement que le parent a une influence sur la motivation de l'enfant ($M = 3,71$, $SD = 0,529$), la discipline imposée à la maison a un impact sur le respect de la discipline à l'école ($M = 3,08$, $SD = 0,755$) et que de s'occuper davantage de son enfant permet à l'enseignant d'accomplir plus avec celui-ci ($M = 3,13$, $SD = 0,761$). En moins grande proportion, ils croient que la capacité d'apprendre d'un élève relève des antécédents familiaux ($M = 2,32$, $SD = 0,765$).

Pour les Hispanophones, ils croient également fortement à leur influence sur leur enfant, et ce dans une proportion semblable, voire quelque peu supérieure aux Francophones. Ils croient en leur influence sur la motivation de l'enfant ($M = 3,65$, $SD = 0,543$), au fait que d'imposer une discipline à la maison a un impact sur le respect de la discipline à l'école ($M = 3,18$, $SD = 0,857$) et que de s'occuper davantage de son enfant permet à l'enseignant d'accomplir plus avec celui-ci ($M = 3,30$, $SD = 0,746$). Ils croient un peu plus que les Francophones au fait que la capacité d'apprendre d'un élève relève des antécédents familiaux ($M = 2,54$, $SD = 0,940$), mais il demeure que cet énoncé ne fait pas l'unanimité.

Tableau 14 : Moyenne d'échelles Likert de questions en lien avec le rôle parental (par groupe)

	Francophones	Hispanophones	Sinophones
Q.37e La discipline à la maison influence le respect de la discipline à l'école			
Moyenne	3,08	3,18	2,69
Écart-type	0,755	0,857	0,940
95 % CI	[3,04, 3,12]	[3,02, 3,33]	[2,44, 2,94]
(N)	(1503)	(120)	(58)
Q.37h Le parent a une influence sur la motivation de l'enfant			
Moyenne	3,71	3,65	3,23
Écart-type	0,529	0,543	0,638
95 % CI	[3,68, 3,74]	[3,55, 3,74]	[3,06, 3,39]
(N)	(1563)	(125)	(62)
Q.37i La capacité d'apprendre d'un élève est reliée aux antécédents familiaux			
Moyenne	2,32	2,54	2,97
Écart-type	0,765	0,940	0,758
95 % CI	[2,29, 2,36]	[2,37, 2,71]	[2,77, 3,16]
(N)	(1484)	(118)	(60)
Q.37w Les parents doivent s'occuper davantage de leurs enfants pour permettre aux enseignants de faire plus			
Moyenne	3,13	3,30	2,75
Écart-type	0,761	0,746	0,851
95 % CI	[3,09, 3,17]	[3,16, 3,44]	[2,53, 2,98]
(N)	(1474)	(117)	(57)

Sources : Deniger et al. (2013)

Quant aux Sinophones, ils se sont prononcés, en moyenne, moins favorables aux énoncés. Bien qu'ils croient plus que les deux autres groupes au fait que la capacité d'apprendre d'un élève est reliée aux antécédents familiaux ($M = 2,97$, $SD = 0,758$), ils croient généralement moins à l'influence de la discipline à la maison sur le respect de la discipline à l'école ($M = 2,69$, $SD = 0,940$), à l'impact positif sur l'école s'ils s'occupent davantage de leur enfant ($M = 2,75$, $SD = 0,851$) et sur le fait d'avoir une influence sur la motivation de leur enfant ($M = 3,23$, $SD = 0,638$). Toutefois, même s'ils sont en général moins favorables aux énoncés que les Francophones ou les Hispanophones, il n'en demeure pas moins qu'ils croient de manière positive à l'impact qu'ils ont sur la motivation de leur enfant.

Pour obtenir des tendances un peu plus générales sur les conceptions du rôle parental, nous avons calculé la moyenne de ces quatre variables (Figure 2). Les Hispanophones sont ceux qui croient davantage à l'influence de leur rôle parental ($M = 3,17$, $SD = 0,531$), puis les Francophones ($M = 3,07$, $SD = 0,453$). Quant aux Sinophones, ils sont plus sceptiques par rapport au fait qu'ils jouent un rôle sur leur enfant en tant que parents ($M = 2,92$, $SD = 0,446$).

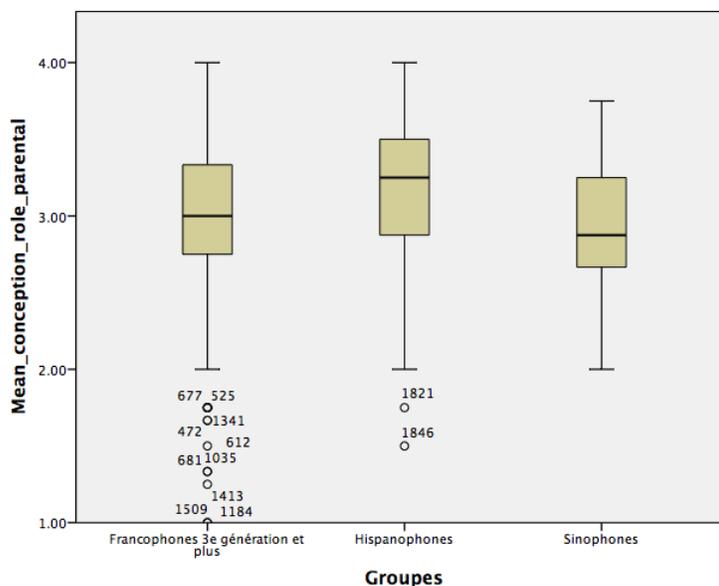


Figure 2 : Distribution des croyances quant à l'impact du rôle parental

Sources : Deniger, Larivée, Rodrigue, et Morin (2013)

Cependant, plusieurs intervalles peuvent se chevaucher si nous nous arrêtons à la vraie

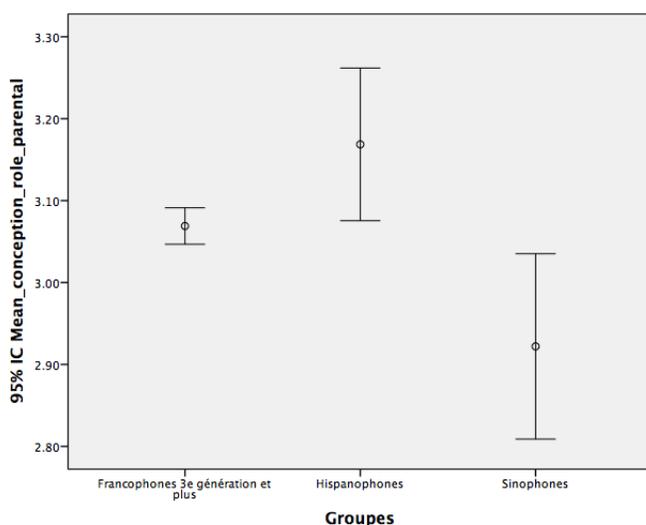


Figure 3 : Graphique de barres d'erreur de la vraie moyenne des croyances sur l'impact du rôle parental

Sources : Deniger et al. (2013)

valeur de la moyenne de la population pour les Francophones et les Hispanophones (dans 95 % des cas) alors globalement, il serait plus juste de croire que ces deux groupes croient sensiblement qu'ils exercent la même influence en tant que parent sur leur enfant. Dans cette lignée, comme nous sommes à 95 % sûre que la moyenne d'accord sur l'influence parentale des Sinophones se situe entre 2,81 et 3,04, nous avons peu de possibilités de nous tromper en affirmant que les Sinophones

croient moins en leur influence en tant que parent sur leur enfant (Figure 3).

Par rapport aux conceptions du rôle de l'école, le Tableau 15 présente le niveau d'accord de certains parents sur des éléments propres au milieu scolaire québécois. Les énoncés sont le reflet d'éléments préconisés au sein du système scolaire québécois. Ils sont pertinents à notre recherche dans la perspective où il importe que l'arrimage entre les attentes et conceptions des parents et de ce qui est mis en pratique au sein du milieu scolaire permette une meilleure réussite éducative.

Pour les Francophones, l'opinion par rapport au redoublement ne va pas tout à fait dans le même sens des croyances scolaires ($M = 2,17$, $SD = 0,773$), tout comme l'opinion sur l'efficacité du programme de formation actuel ($M = 2,24$, $SD = 0,853$), les objectifs chiffrés ($M = 2,58$, $SD = 0,879$), l'éducation d'aujourd'hui ($M = 2,67$, $SD = 0,883$) ou l'intégration des élèves EHDAA ($M = 2,82$, $SD = 0,88$). Cependant, une plus grande majorité semble s'entendre sur le fait que le leadership de la direction joue sur les élèves ($M = 3,24$, $SD = 0,65$).

Pour les Hispanophones, ils sont en moyenne plus favorables à l'ancien programme par objectifs ($M = 1,94$, $SD = 0,779$) et donc encore moins en accord que les Francophones avec le programme par compétences. Ils sont aussi moins en accord avec le fait que l'éducation est meilleure aujourd'hui qu'avant ($M = 2,41$, $SD = 0,969$). S'ils sont aussi partagés que les Francophones quant au redoublement ($M = 2,19$, $SD = 0,873$) et qu'ils croient pratiquement autant à l'importance du leadership de la direction ($M = 3,25$, $SD = 0,747$), ils sont plus favorables au sujet des objectifs chiffrés ($M = 3,04$, $SD = 0,827$).

Pour les Sinophones, ils sont pour tous les énoncés, sauf pour ceux portant sur l'impact des objectifs chiffrés sur la réussite éducative ($M = 2,87$, $SD = 0,904$) ou sur le redoublement ($M = 2,26$, $SD = 0,887$), moins en accord encore que les Francophones; ils sont sceptiques face au programme par compétences ($M = 1,79$, $SD = 0,689$) et un peu plus favorables, quoique neutres, par rapport à l'intégration d'élèves EHDAA ($M = 2,36$, $SD = 0,85$) et au fait que l'éducation est meilleure aujourd'hui qu'avant ($M = 2,61$, $SD = 0,881$). Ils sont toutefois

favorables (mais toujours moins que les Francophones) à l'importance du leadership de la direction ($M = 3,12$, $SD = 0,864$).

Tableau 15 : Moyennes du niveau d'accord (échelles Likert) sur certaines croyances en lien avec la vision de l'école (par groupe)

		Francophones	Hispanophones	Sinophones
Q.37d	Le redoublement n'est pas bénéfique			
	Moyenne	2,17	2,19	2,26
	Écart-type	0,773	0,873	0,877
	95 % CI	[2,13, 2,21]	[2,03, 2,36]	[2,03, 2,50]
	(N)	(1293)	(110)	(57)
Q.37k	Les objectifs chiffrés favorisent la réussite			
	Moyenne	2,58	3,04	2,87
	Écart-type	0,879	0,827	0,904
	95 % CI	[2,54, 2,63]	[2,88, 3,19]	[2,63, 3,12]
	(N)	(1295)	(112)	(55)
Q.37m	Le programme de formation par compétences est plus bénéfique que l'ancien programme par objectifs			
	Moyenne	2,24	1,94	1,79
	Écart-type	0,853	0,779	0,689
	95 % CI	[2,19, 2,30]	[1,76, 2,11]	[1,60, 1,98]
	(N)	(1028)	(78)	(53)
Q.37s	Le leadership de la direction est déterminant			
	Moyenne	3,24	3,25	3,12
	Écart-type	0,650	0,747	0,864
	95 % CI	[3,20, 3,27]	[3,11, 3,38]	[2,87, 3,36]
	(N)	(1487)	(114)	(51)
Q.37t	L'éducation est meilleure aujourd'hui que lorsque j'étais moi-même élève			
	Moyenne	2,67	2,41	2,61
	Écart-type	0,883	0,969	0,881
	95 % CI	[2,62, 2,72]	[2,21, 2,60]	[2,35, 2,87]
	(N)	(1174)	(96)	(46)
Q.37u	Intégrer les élèves EHDAA n'est pas nuisible pour les élèves réguliers			
	Moyenne	2,82	2,85	2,36
	Écart-type	0,880	0,983	0,850
	95 % CI	[2,77, 2,86]	[2,65, 3,04]	[2,09, 2,62]
	(N)	(1306)	(99)	(42)

Sources : Deniger et al. (2013)

Comme pour le rôle parental, nous avons regroupé ces variables pour en créer une seule sur les conceptions du rôle de l'école. Comme présenté dans la Figure 4, tous les parents des groupes sont plus ou moins en accord avec les valeurs véhiculées par le système scolaire québécois. Les Francophones et les Hispanophones semblent avoir la même opinion qui est plutôt centrale (respectivement, $M = 2,66$, $SD = 0,392$ et $M = 2,66$, $SD = 0,360$) (les intervalles de confiance à 95 % se chevauchent) alors que les Sinophones sont généralement plus négatifs ($M = 2,51$, $SD = 0,330$).

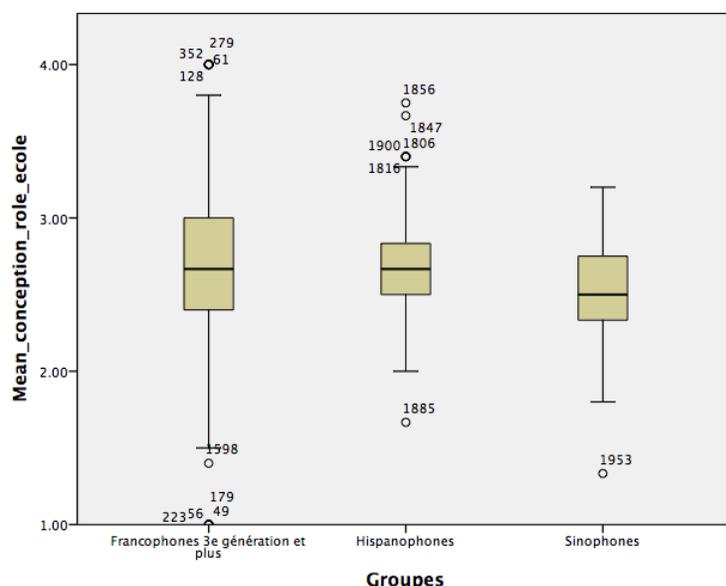


Figure 4 Répartition de la cohérence entre les valeurs familiales et celles véhiculées par le réseau scolaire

En somme, les parents croient généralement en leur influence sur leur enfant et sont plus ou moins en accord avec certaines valeurs véhiculées ou pratiques appliquées dans le système scolaire québécois. Globalement, les Sinophones sont un peu plus négatifs sur les deux éléments.

1.3.3. Les aspirations scolaires des parents

Afin de mesurer les aspirations scolaires des parents, nous avons utilisé la variable « j'ai des attentes élevées ». Une question du questionnaire demandant aux parents de spécifier le niveau scolaire anticipé pour chacun de leur enfant aurait permis un second regard sur leurs aspirations scolaires, mais nous avons choisi de la mettre de côté puisque des erreurs s'étaient glissées dans la base de données. En effet, les parents devaient indiquer spécifiquement pour chacun de leur enfant (en les numérotant) le niveau scolaire anticipé, mais en croisant des variables tel le « nombre d'enfants d'âge scolaire » pour n'en nommer qu'une, les résultats étaient parfois impossibles. Pour cette raison, nous n'avons conservé qu'une seule variable.

Rares sont les parents qui n'ont pas des aspirations scolaires élevées pour leur enfant et c'est bien ce qu'il est possible de constater au Tableau 16. Bien que notre variable ne nous permette pas de définir ce qu'entendent les parents par attentes élevées, nous pouvons avoir une idée de comment ils perçoivent leur niveau d'engagement à ce sujet. Ainsi, les Francophones ont en moyenne des attentes élevées ($M = 3,34$, $SD = 0,732$), mais ce sont les Hispanophones pour qui elles sont les plus élevées ($M = 3,46$, $SD = 0,737$). Finalement, les Sinophones suivent de près les Hispanophones ($M = 3,44$, $SD = 0,650$). Cette constatation n'est pas surprenante, considérant l'importance et la place de l'éducation pour plusieurs groupes issus de l'immigration.

Tableau 16 : Moyennes d'accord (échelles Likert) sur les attentes parentales (par groupe)

	Francophones	Hispanophones	Sinophones
Q.33f			
J'ai des attentes élevées			
Moyenne	3,34	3,46	3,44
Écart-type	0,732	0,737	0,650
95 % CI	[3,30, 3,37]	[3,33, 3,59]	[3,27, 3,61]
(N)	(1663)	(131)	(59)

Sources : Deniger et al. (2013)

Cependant, comme nous sommes à 95 % certaine que toutes les moyennes peuvent se chevaucher, nous pouvons affirmer avec une relative certitude que les parents des trois groupes ont tous des aspirations scolaires élevées.

Si nous nous attardons de manière synthétique au portrait général des Francophones par rapport aux caractéristiques personnelles, il faut retenir que 76,2 % des répondants disent avoir un style parental démocratique. Plus précisément, presque la totalité accorde une importance au grand soutien affectif de leur enfant, et un peu plus de quatre personnes sur cinq à un grand contrôle. Ces parents croient en leur influence sur leur enfant, mais ne sont pas en entièrement en adhésion avec les valeurs et pratiques scolaires québécoises. Finalement, ils ont des aspirations scolaires élevées.

Le bilan des Hispanophones sur les caractéristiques personnelles est à peu près le même que celui des Francophones : 77,6 % des répondants disent avoir un style parental démocratique,

presque la totalité accorde une importance au grand soutien affectif de leur enfant et un peu moins de quatre personnes sur cinq à un grand contrôle. Ils croient en leur influence sur leur enfant, mais n'adhèrent pas entièrement aux valeurs et pratiques scolaires québécoises et ont des aspirations scolaires élevées.

Pour les Sinophones, la moitié dit appliquer un style démocratique. Même si moins d'entre eux que les Francophones disent fournir un soutien affectif, cet élément est important pour tout de même plus de quatre personnes sur cinq. Près de deux personnes sur dix disent fournir peu de contrôle, ce qui est plus élevé que chez les Francophones ou les Hispanophones. Les parents de ce groupe croient plus ou moins en leur influence sur leur enfant et sont assez en marge avec les valeurs et pratiques véhiculées par l'école québécoise. Ils ont des attentes scolaires élevées.

Finalement, afin d'avoir une variable nous permettant de comparer nos groupes de manière générale sur leurs caractéristiques personnelles, nous avons regroupé toutes les variables d'échelles de Likert de cette section, ce qui signifie que seul le style parental n'est pas considéré dans l'échelle. Ainsi, plus la moyenne globale est élevée, plus les parents ont les caractéristiques qui, comme décrit dans notre cadre conceptuel, devraient jouer positivement sur l'engagement parental. Ces moyennes sont consolidées dans le Tableau 17. Pour les Francophones, la moyenne est de 3,04 ($SD = 0,372$) et nous sommes à 95 % certaine que la vraie valeur de la moyenne de la population se situe entre 3,02 et 3,06. Pour les Hispanophones, cette moyenne est plus élevée ($M = 3,13$, $SD = 0,401$) et aussi la plus élevée des trois groupes. Nous sommes à 95 % certaine que la vraie valeur de la moyenne de la population se situe entre 3,06 et 3,19, ce qui est sans doute plus élevé que chez les Francophones. Pour les Sinophones, la moyenne est de 2,94 ($SD = 0,308$) et nous sommes à 95 % certaine que la vraie valeur de la moyenne de la population se situe entre 2,87 et 3,02 ce qui est sans doute plus faible que tous les groupes.

Tableau 17 : Moyennes du regroupement des variables d'échelle de la section des caractéristiques personnelles

	Francophones	Hispanophones	Sinophones
Caractéristiques personnelles			
Moyenne	3,04	3,13	2,94
Écart-type	0,372	0,401	0,308
95 % CI (N)	[3,02, 3,06] (1689)	[3,06, 3,19] (139)	[2,87, 3,02] (63)

Sources : Deniger et al. (2013)

Un test F de Welch a été conduit afin de nous assurer que les différences de moyennes observées entre nos trois groupes sont statistiquement significatives au seuil $p < 0,05$. La différence est statistiquement significative entre les trois groupes ($F [2, 127,02] = 6,068$; $p = 0,003$). Des comparaisons post hoc utilisant le test de Games-Howell nous ont permis d'établir que les Hispanophones ont une moyenne statistiquement plus élevée que les Francophones ($p = 0,039$) et les Sinophones ($p = 0,002$). Toutefois, les différences observées entre les Francophones et les Sinophones ne sont pas significatives ($p = 0,058$). Les Hispanophones auraient donc des caractéristiques personnelles globales, surtout en considérant que la quasi-totalité valorise un style parental démocratique (même si d'autres styles parentaux peuvent être décrits dans les écrits comme jouant positivement notamment sur la réussite scolaire), qui vont dans le même sens que l'école et selon la littérature, valorisant l'engagement parental. Ceci ne signifie pas que cette affirmation ne peut pas être applicable pour les deux autres groupes, qui ont tout de même des moyennes globales aux alentours de 3.

1.4. Le capital culturel

Posséder du capital culturel peut contribuer à la réussite scolaire et est donc de plus en plus dépeint dans les écrits comme faisant partie du rôle et de l'engagement parental. Comme il s'agit d'un concept difficile à mesurer, nous avons ciblé des variables de deux natures pour nous donner un portrait plus varié de nos groupes. D'une part, de nature plus scolaire, soit des niveaux d'accord (échelles de Likert) sur : (1) la facilité à comprendre les documents écrits; (2) la facilité à comprendre les rencontres; (3) la compréhension des devoirs et des leçons et (4) la possession d'information nécessaire pour accompagner son enfant. D'autre part, de nature plus générale, soit liées à la connaissance et à l'utilisation de services communautaires.

Au Tableau 18, les Francophones sont, de manière générale, en accord (toutes les moyennes se situent au-dessus de 3,3) avec les affirmations. Ils ont, par ordre d'importance, de la facilité à comprendre les rencontres ($M = 3,55$, $SD = 0,583$), les documents écrits ($M = 3,52$, $SD = 0,618$) et les devoirs et les leçons ($M = 3,47$, $SD = 0,680$). Ils disposent également de l'information nécessaire pour accompagner leur enfant ($M = 3,30$, $SD = 0,788$). Pour les Hispanophones, bien qu'ils soient aussi tous généralement en accord avec les affirmations (toutes les moyennes se situent au-dessus de 3,23), il n'en demeure pas moins qu'ils se situent dans tous les cas en deçà des Francophones. Par ordre d'importance, ils ont de la facilité à comprendre les rencontres ($M = 3,43$, $SD = 0,772$), les devoirs et les leçons ($M = 3,39$, $SD = 0,661$) et les documents écrits ($M = 3,39$, $SD = 0,686$). Bien qu'ils disposent de l'information nécessaire pour suivre le cheminement de leur enfant ($M = 3,23$, $SD = 0,870$), ils en possèdent moins que les Francophones. Il y a aussi un peu plus de variabilité dans les réponses.

Tableau 18 : Moyennes d'échelles Likert sur le niveau d'accord d'éléments propres au capital culturel liés à l'école (par groupe)

	Francophones	Hispanophones	Sinophones
Q27b	Facilité à comprendre les documents écrits		
Moyenne	3,52	3,39	3,23
Écart-type	0,618	0,686	0,786
95 % CI	[3,49, 3,55]	[3,28, 3,51]	[3,04, 3,43]
(N)	(1764)	(140)	(65)
Q.30d	Facilité à comprendre les rencontres		
Moyenne	3,55	3,43	3,01
Écart-type	0,583	0,722	0,904
95 % CI	[3,52, 3,57]	[3,30, 3,55]	[2,78, 3,25]
(N)	(1575)	(132)	(59)
Q.33b	Compréhension des devoirs et des leçons		
Moyenne	3,47	3,39	3,1
Écart-type	0,68	0,661	0,877
95 % CI	[3,44, 3,51]	[3,28, 3,50]	[2,87, 3,3]
(N)	(1621)	(133)	(60)
Q.33e	Possession de l'information nécessaire pour accompagner son enfant		
Moyenne	3,30	3,23	3,07
Écart-type	0,788	0,870	0,814
95 % CI	[3,26, 3,34]	[3,08, 3,38]	[2,86, 3,27]
(N)	(1654)	(132)	(61)

Sources : Deniger et al. (2013)

Le groupe des sinophones est celui qui possède les moyennes généralement moins élevées, bien qu'elles se situent toutes au-dessus de 3,01. Ils ont de la facilité à comprendre les documents écrits ($M = 3,23$, $SD = 0,786$), les devoirs et les leçons ($M = 3,1$, $SD = 0,877$) et les rencontres ($M = 3,01$, $SD = 0,904$). Ils disposent finalement d'un peu moins d'information que les Francophones pour accompagner leur enfant ($M = 3,07$, $SD = 0,814$). Encore là, la variabilité est plus grande, surtout pour la compréhension des rencontres. Cette situation est cohérente avec le fait que c'est au sein de ce groupe que les parents possèdent une moins bonne maîtrise du français. Il est possible de constater, en comparant les Hispanophones et les Sinophones que ces derniers sont généralement moins en accord avec les affirmations et donc, possèdent moins de capital culturel lié à des éléments propres à l'école.

La moyenne de ces quatre variables permet un regard plus global sur le capital culturel détenu par les familles de chacun des groupes. Au Tableau 19 et à Figure 5, il est possible de constater que les Francophones ont le plus de capital culturel relié à l'école ($M = 3,46$, $SD = 0,481$), suivi des Hispanophones ($M = 3,36$, $SD = 0,515$) et des Sinophones ($M = 3,08$, $SD = 0,654$).

Tableau 19 : Moyenne du capital culturel relié à l'école

	Francophones	Hispanophones	Sinophones
Capital culturel relié à l'école			
Moyenne	3,46	3,36	3,08
Écart-type	0,481	0,515	0,654
95 % CI	[3,44, 3,48]	[3,27, 3,44]	[2,92, 3,24]
(N)	(1770)	(143)	(65)

Sources : Deniger et al. (2013)

Étant donné que cette section touche seulement au capital culturel (les sections précédentes avaient plusieurs sous-sections) et que ce sont les seules variables d'échelles (Likert) de la section, nous avons appliqué des tests statistiques pour savoir si les différences observées sont statistiquement significatives.

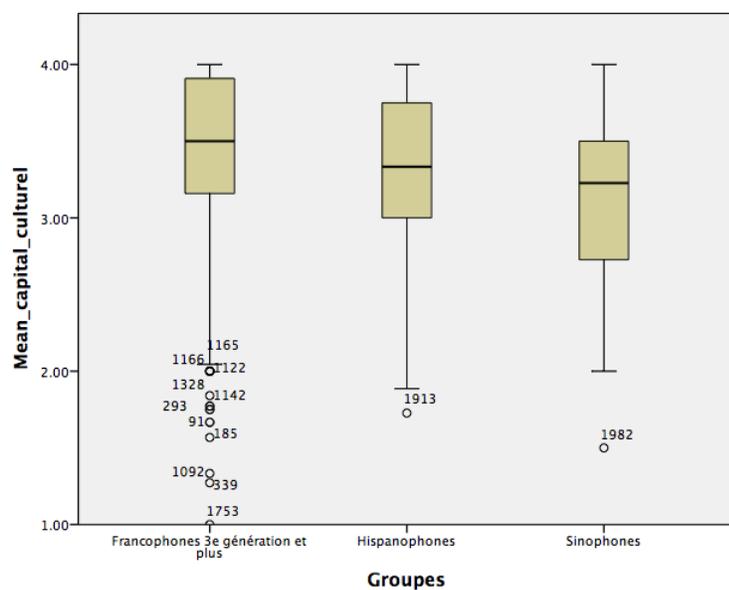


Figure 5 : Répartition de la cohérence entre les croyances sur le rôle parental et ce qui est véhiculé par l'école québécoise

Sources : Deniger et al. (2013)

significatives ($p = 0,06$), mais que les Sinophones ont effectivement moins de capital culturel relié à l'école que les Francophones ($p = 0,000$) et les Hispanophones ($p = 0,01$).

En ce qui a trait aux variables plus générales et qui touchent la connaissance et l'utilisation des services communautaires, nous avons émis l'hypothèse que les parents des différents groupes avaient des interactions différentes avec la communauté. Au Tableau 20, le pourcentage des répondants connaissant et utilisant différents services communautaires (neuf au total) est présenté.

De manière générale, les Francophones connaissent (toutes les moyennes se situent au-dessus de 65,9 %) les services communautaires sans nécessairement les utiliser. Par ordre d'importance, ils connaissent : la bibliothèque (97,7 %), les activités sportives (94,1 %), les services de sécurité (94,2 %), les services sociaux (92,9 %), les activités culturelles (92,7 %), les services de santé (91,9 %), les lieux de culte (73,1 %), les organismes communautaires (73 %) et les services éducatifs (65,9 %). Par ordre d'importance, ils utilisent : la bibliothèque (86,1 %), les activités sportives (81,2 %), les activités culturelles (79,4 %), les services de santé (79,2 %), les

Un test F de Welch a été conduit afin de nous assurer que les différences de moyennes observées entre nos trois groupes sont statistiquement significatives au seuil $p < 0,05$. La différence est statistiquement significative entre les trois groupes ($F [2, 125,63] = 12,7; p = 0,000$). Des comparaisons post hoc utilisant le test de Games-Howell nous ont permis d'établir que les différences de moyennes entre les Francophones et les Hispanophones ne sont pas

services sociaux (55,5 %), les services de sécurité (30,6 %), les organismes communautaires (29,5 %), les services éducatifs (19,1 %) et les lieux de cultes (15,3 %).

Tableau 20 : Pourcentage des personnes qui connaissent et utilisent différents services communautaires (par groupe)

		Francophones		Hispanophones		Sinophones	
		Je connais	J'utilise	Je connais	J'utilise	Je connais	J'utilise
Q.33a	bibliothèque	97,7	86,1	96,8	84,1	92,6	85,2
	(N)	(1577)	(1602)	(124)	(126)	(54)	(54)
Q.36b	activités culturelles	92,7	79,4	85,6	73,6	67,9	40,7
	(N)	(1563)	(1567)	(125)	(125)	(56)	(54)
Q.36c	services éducatifs	65,9	19,1	61,1	25	49,1	24
	(N)	(1568)	(1475)	(131)	(112)	(57)	(50)
Q.36d	activités sportives	94,1	81,2	82,9	71,9	69,1	48
	(N)	(1560)	(1559)	(123)	(121)	(55)	(51)
Q.36e	services sociaux	92,9	55,5	85,7	65,3	64,3	42,9
	(N)	(1569)	(1559)	(126)	(121)	(56)	(49)
Q.36f	services de santé	91,9	79,2	86,5	80,3	81	71,2
	(N)	(1555)	(1518)	(126)	(117)	(58)	(52)
Q.36g	services de sécurité	94,2	30,6	94,2	28,9	73,7	17
	(N)	(1573)	(1499)	(129)	(114)	(57)	(47)
Q.36h	organismes communautaires	73,0	29,5	70,4	43	45,6	25,5
	(N)	(1562)	(1464)	(125)	(114)	(57)	(47)
Q.36i	lieux de culte	73,1	15,3	64,8	33,3	41,1	4,3
	(N)	(1561)	(1474)	(125)	(114)	(56)	(46)

Sources : Deniger et al. (2013)

Pour les Hispanophones, ils connaissent de manière générale les services communautaires (toutes les moyennes se situent au-dessus de 61,1 %), bien que les moyennes soient moins élevées que chez les Francophones. Par ordre d'importance, ils connaissent : la bibliothèque (96,8 %), les services de sécurité (94,2 %), les services de santé (86,5 %), les services sociaux (85,7 %), les activités culturelles (85,6 %), les activités sportives (82,9 %), les organismes communautaires (70,4 %), les lieux de culte (64,8 %) et les services éducatifs (61,1 %). Ce n'est cependant pas parce qu'ils connaissent les organismes qu'ils les utilisent. Par ordre d'importance, ils utilisent : la bibliothèque (84,1 %), les services de santé (80,3 %), les activités culturelles (73,6 %), les activités sportives (71,9 %), les services sociaux (65,3 %), les organismes communautaires (43 %), les lieux de cultes (33,3 %), les services de sécurité (28,9 %) et les services éducatifs (25 %). Ainsi, s'ils connaissent tous les services communautaires moins

que les Francophones, ils utilisent plus les services de santé, les services sociaux, les organismes communautaires, les services éducatifs et les lieux de culte

Pour les Sinophones, de manière générale ils connaissent moins les services communautaires que les Francophones; les moyennes se situent au-dessus de 41,1 %. Par ordre d'importance, ils connaissent : la bibliothèque (92,6 %), les services de santé (81 %), les services de sécurité (73,7 %), les activités sportives (69,1 %), les activités culturelles (67,9 %), les services sociaux (64,3 %), %, les organismes communautaires (45,6 %), les services éducatifs (49,1 %) et les lieux de culte (41,1). Par ordre d'importance, ils utilisent : la bibliothèque (85,2 %), les services de santé (71,2 %), les services sociaux (42,9 %), les activités sportives (48 %), les activités culturelles (40,7 %), les organismes communautaires (25,5 %), les services éducatifs (24 %), les services de sécurité (17 %) et les lieux de culte (4,3 %). Ainsi, s'ils connaissent et utilisent souvent beaucoup moins les services communautaires que les Francophones (les différences peuvent aller jusqu'à plus de trente points de pourcentage d'écart parfois), ils utilisent généralement plus les services éducatifs.

Nous avons regroupé toutes les variables de la connaissance des ressources communautaires (Figure 6) et de l'utilisation des ressources communautaires (Figure 7) afin d'en faire une lecture un peu plus générale. Comme nos données sont codées comme suit : 1 = non et 2 = oui, une moyenne plus élevée signifie que, de manière générale, le parent connaît ou utilise les services communautaires (avec un minimum de 1 et un maximum de 2).

Ainsi, de manière générale, les parents francophones connaissent plus les services communautaires ($M = 1,86$, $SD = 0,187$) que les parents hispanophones et sinophones (respectivement, $M = 1,80$ $SD = 0,222$ et $M = 1,65$ $SD = 0,269$), mais les parents hispanophones sont ceux qui en moyenne les utilisent le plus ($M = 1,59$, $SD = 0,247$ contre $M = 1,55$ $SD = 0,205$ pour les parents francophones et $M = 1,44$ $SD = 0,253$ pour les parents sinophones).

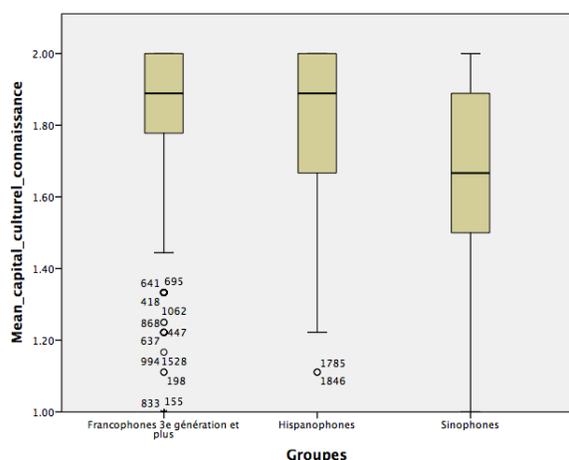


Figure 6 : Niveau de connaissance des différentes ressources communautaires

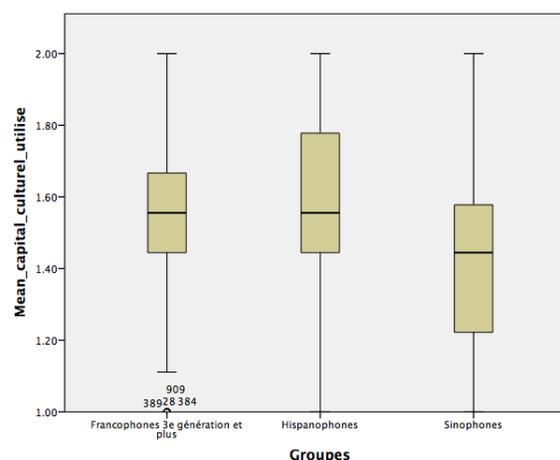


Figure 7 : Utilisation des différentes ressources communautaires

Sources : Deniger et al. (2013)

Finalement, si nous regroupons les variables de capital culturel liées aux ressources communautaires (Tableau 21), il est possible de constater que les Francophones et les Hispanophones possèdent un capital culturel semblable, alors que les Sinophones en ont moins.

Tableau 21 : Moyennes du capital culturel relié aux ressources communautaires

	Francophones	Hispanophones	Sinophones
Capital culturel relié aux ressources communautaires			
Moyenne	1,70	1,70	1,55
Écart-type	0,156	0,193	0,199
95 % CI	[1,69, 1,71]	[1,67, 1,73]	[1,50, 1,70]
(N)	(1662)	(138)	(58)

Sources : Deniger et al. (2013)

Un test F de Welch a été conduit afin de nous assurer que les différences de moyennes observées entre nos trois groupes sont statistiquement significatives au seuil $p < 0,05$. La différence est statistiquement significative entre les trois groupes ($F [2, 113,9] = 17,1; p = 0,000$). Des comparaisons post hoc utilisant le test de Games-Howell nous ont permis d'établir qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative de moyenne entre les Francophones et les Hispanophones ($p = 0,989$), mais que les Sinophones ont significativement moins de capital culturel pour ce qui est des variables de ressources communautaires que les Francophones et les

Hispanophones ($p = 0,000$). Ces différences observées peuvent encore une fois surprendre le lecteur, surtout sachant que plusieurs écrits dépeignent, encore une fois, la forte utilisation des ressources communautaires pour les Sinophones. Il faut donc croire que les ressources communautaires plus « mainstream » présentes dans notre questionnaire ne reflètent pas le type de connaissance ou d'utilisation détenu par les parents sinophones.

Globalement pour le capital culturel, il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les Francophones et les Hispanophones, que ce soit relié aux affaires scolaires ou plus générales par rapport aux services communautaires. Cependant, les Sinophones en possèdent moins que les deux groupes, de manière générale.

1.5. Les dynamiques systémiques

Comme décrit dans le cadre conceptuel, certaines sources d'influence peuvent venir de l'extérieur de la famille; c'est ce que nous avons nommé les dynamiques systémiques. Cette section regroupe trois parties : l'ouverture de l'école et de l'enseignant, le comportement des enseignants et l'apport de la communauté. Avant de nous lancer dans la description de nos groupes pour ces différentes parties, nous devons cependant ajouter quelques spécifications pratiques.

Dans le questionnaire, les répondants devaient se prononcer sur de nombreux éléments, dont certains concernent les diverses instances de l'école : les enseignants, la direction de l'école, le personnel de service de garde, les autres professionnels de l'école (orthopédagogues, psychologues, orthophonistes, etc.) et le personnel de soutien (secrétaire, concierge, bibliothécaire). À des fins pratiques, nous les avons regroupées en effectuant une moyenne pour toutes ces réponses (il faut dire que la majorité des répondants avaient répondu de manière semblable pour les différentes instances).

En outre, lorsqu'il est question de bénévolat, notons que seuls les parents en ayant accompli sont amenés à se prononcer, ce qui explique le nombre inférieur de répondants pour ces questions. Ajoutons toutefois qu'environ la moitié des répondants (plus précisément au moins 45 % des répondants francophones, 48 % des répondants hispanophones et 50 % des répondants

sinophones) a répondu aux questions sur ce sujet. Il est tout aussi cohérent que moins de répondants aient pu se prononcer sur la satisfaction des services de la communauté qui constitue une partie de l'apport de la communauté. Rappelons que certains ont préalablement affirmé ne pas les connaître.

Finalement, nous avons regroupé certaines questions qui étaient semblables lorsqu'elles allaient dans un sens commun. Il est possible de constater ces regroupements dans les tableaux, où les numéros de questions sont consolidés et nous le préciserons également dans le texte.

1.5.1. L'ouverture de l'école et de l'enseignant

L'ouverture de l'école et de l'enseignant peut jouer sur l'engagement parental à différents niveaux. Afin d'avoir un aperçu des conceptions des parents quant à l'ouverture de leur école et des enseignants, nous nous sommes arrêtée à huit éléments de notre questionnaire : (1) la facilité à parler avec diverses instances de l'école; (2) les contacts positifs avec diverses instances de l'école; (3) les contacts avec diverses instances scolaires répondent aux besoins; (4) la satisfaction de l'accueil à l'école; (5) la satisfaction des heures pour entrer en contact avec l'école; (6) la satisfaction du contenu, de l'horaire et de la durée des rencontres ou des activités; (7) le sentiment d'appréciation lors du bénévolat et l'envie d'en faire à nouveau et (8) l'aide de l'école pour suivre et soutenir le cheminement de l'enfant. Notons que dans la même logique qui nous a poussée à regrouper les diverses instances scolaires, pour ces trois derniers éléments, nous avons regroupé sept questions pour n'en former que trois.

Comme indiqué au Tableau 22, les Francophones trouvent généralement que les contacts avec les instances scolaires sont faciles ($M = 3,41$, $SD = 0,533$) ou encore qu'il est facile de leur parler ($M = 3,22$, $SD = 0,594$). Ils se sentent satisfaits de l'accueil à l'école ($M = 3,50$, $SD = 0,652$), quoiqu'un peu moins des heures pour entrer en contact avec elles ($M = 3,18$, $SD = 0,811$). Lors des rencontres ou des activités à l'école, ils sont satisfaits du contenu, de l'horaire ou de la durée ($M = 3,25$, $SD = 0,673$). Cependant, s'ils accomplissent du bénévolat, ils se sentent moins appréciés ou leur expérience ne leur a pas donné l'envie d'en faire à nouveau ($M = 2,69$, $SD = 0,829$). Finalement, ils trouvent que l'école les aide à soutenir et à suivre le cheminement de leur enfant ($M = 3,06$, $SD = 0,704$).

Tableau 22 : Moyennes d'échelles Likert sur la facilité à parler avec diverses instances de l'école (par groupe)

		Francophones	Hispanophones	Sinophones
Q.23a-e	Facilité à parler avec diverses instances de l'école			
	Moyenne	3,22	3,00	3,20
	Écart-type	0,594	0,750	0,573
	(N)	(1773)	(142)	(67)
Q.24a-e	Contacts positifs avec diverses instances de l'école			
	Moyenne	3,41	3,21	3,39
	Écart-type	0,533	0,661	0,551
	(N)	(1767)	(141)	(66)
Q.25a-e	Contacts avec diverses instances scolaires répondent aux besoins			
	Moyenne	3,29	3,16	3,2
	Écart-type	0,575	0,685	0,693
	(N)	(1765)	(142)	(64)
Q.27a	Satisfaction de l'accueil à l'école			
	Moyenne	3,5	3,39	3,3
	Écart-type	0,652	0,673	0,723
	(N)	(1767)	(142)	(66)
Q.27f	Satisfaction des heures pour entrer en contact avec l'école			
	Moyenne	3,18	3,02	3,16
	Écart-type	0,811	0,892	0,821
	(N)	(1741)	(138)	(64)
Q.30a-c	Satisfaction du contenu, de l'horaire et de la durée des rencontres ou des activités			
	Moyenne	3,25	3,22	3,04
	Écart-type	0,673	0,744	0,887
	(N)	(1590)	(136)	(61)
Q.31c, e	Sentiment d'appréciation lors du bénévolat et envie d'en faire à nouveau			
	Moyenne	2,69	2,37	2,30
	Écart-type	0,829	1,110	1,188
	(N)	(809)	(69)	(34)
Q.34a-b	Aide de l'école pour suivre et soutenir le cheminement de l'enfant			
	Moyenne	3,06	3,04	3,08
	Écart-type	0,704	0,807	0,654
	(N)	(1681)	(141)	(62)

Sources : Deniger et al. (2013)

Pour les Hispanophones, bien qu'ils soient en général en accord avec les énoncés, ils le sont toujours un peu moins que les Francophones. Ils trouvent que les contacts avec les instances scolaires sont positifs ($M = 3,21$, $SD = 0,661$) et qu'il est facile de parler avec celles-ci ($M = 3,00$, $SD = 0,750$). Comme les Francophones, ce dont ils sont le plus satisfaits est l'accueil à l'école ($M = 3,39$, $SD = 0,673$). Pour ce qui est des rencontres, ils sont satisfaits des heures pour entrer en contact avec l'école, bien qu'il y ait plus de variabilité d'opinion sur cette question ($M = 3,02$, $SD = 0,892$). Par rapport aux rencontres ou aux activités à l'école, ils sont satisfaits du contenu, de l'horaire et de la durée ($M = 3,22$, $SD = 0,744$). Pour eux aussi, le niveau de satisfaction est beaucoup moins élevé en ce qui a trait à la satisfaction de l'expérience de bénévolat et à l'envie d'en faire davantage découlant de cette expérience ($M = 2,37$, $SD = 1,110$), bien que les opinions des répondants se situent plus à des extrêmes par rapport à cet élément, compte tenu de la grande variabilité de réponses. Il peut donc en être déduit que certains sont très satisfaits et d'autres moins. Finalement, ils trouvent que l'école les aide à suivre et soutenir leur enfant ($M = 3,08$, $SD = 0,654$).

Les réponses des Sinophones sont plutôt près des réponses des Francophones, sauf pour ce qui touche les rencontres et les activités scolaires ainsi que le bénévolat. Ils trouvent, presque tout autant que les Francophones, que l'accueil à l'école est satisfaisant ($M = 3,30$, $SD = 0,723$), que les contacts sont positifs avec les instances scolaires ($M = 3,39$, $SD = 0,551$), qu'il est facile de parler avec ces dernières ($M = 3,20$, $SD = 0,573$), que les heures pour entrer en contact avec l'école sont convenables ($M = 3,16$, $SD = 0,821$) et que l'école les aide à suivre et soutenir le cheminement de leur enfant ($M = 3,08$, $SD = 0,654$), mais sont moins satisfaits du contenu, de l'horaire et de la durée des rencontres ou activités scolaires ($M = 3,04$, $SD = 0,887$) et se sentent moins appréciés lors du bénévolat ou on moins envie d'en faire davantage suite à leur expérience ($M = 2,30$, $SD = 1,188$).

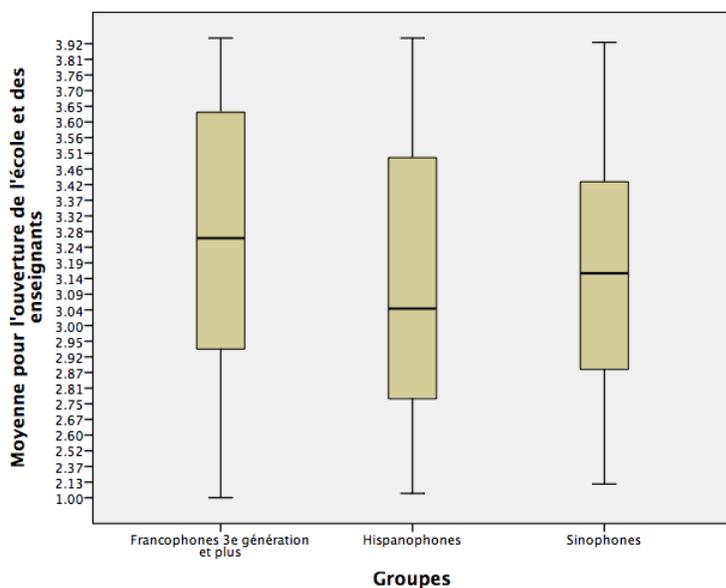


Figure 8: Moyennes d'accord sur l'ouverture de l'école et des enseignants

Sources : Deniger et al. (2013)

Finalement, nous avons regroupé toutes les variables pour n'avoir qu'une seule échelle sur l'ouverture de l'école et des enseignants. Comme démontré à la Figure 8, de manière générale, les Francophones ($M = 3,24$, $SD = 0,487$) sentent que l'école et les enseignants sont plus ouverts que les Sinophones ($M = 3,12$, $SD = 0,459$) et les Hispanophones ($M = 3,10$, $SD = 0,538$).

1.5.2. Le comportement des enseignants

Cinq éléments de notre questionnaire, des niveaux d'accord (échelles Likert), nous permettent de porter un regard sur le comportement des enseignants, soit : (1) les contacts avec enseignants répondent aux besoins des parents; (2) la facilité à obtenir une réponse aux questions; (3) la disponibilité du personnel; (4) la réception de l'information pour les rencontres; (5) la préparation et accompagnement lors du bénévolat (qui est le regroupement de deux questions du questionnaire).

Comme présenté au Tableau 23, les Francophones sont globalement bien satisfaits des comportements des enseignants. Ils disent trouver que les contacts avec ces derniers répondent à leurs besoins ($M = 3,32$, $SD = 0,749$), qu'il est facile d'obtenir une réponse à leurs questions ($M = 3,25$, $SD = 0,763$), que le personnel est disponible ($M = 3,29$, $SD = 0,731$), qu'ils reçoivent l'information pour les rencontres ($M = 3,58$, $SD = 0,658$) et malgré que ce soit l'élément pour lequel ils sont le moins satisfaits, ils demeurent satisfaits de l'accompagnement et de la préparation lors du bénévolat ($M = 3,17$, $SD = 0,787$). Ainsi, comme décrit précédemment, s'ils

sont moins satisfaits de leur expérience de bénévolat et se sentent moins appréciés, ce ne doit pas être à cause du comportement des enseignants.

Tableau 23 : Moyennes de niveau d'accord (échelles Likert) sur des éléments en lien avec le comportement des enseignants

		Francophones	Hispanophones	Sinophones
Q.25a	Contacts avec enseignants répondent aux besoins			
	Moyenne	3,32	3,24	3,35
	Écart-type	0,749	0,801	0,726
	(N)	(1762)	(141)	(62)
Q.27d	Facilité à obtenir une réponse aux questions			
	Moyenne	3,25	3,04	3,02
	Écart-type	0,763	0,929	0,787
	(N)	(1755)	(141)	(64)
Q.27e	Disponibilité du personnel			
	Moyenne	3,29	3,07	3,06
	Écart-type	0,731	0,851	0,801
	(N)	(1736)	(138)	(63)
Q.30e	Réception de l'information pour les rencontres			
	Moyenne	3,58	3,58	3,44
	Écart-type	0,658	0,699	0,852
	(N)	(1587)	(134)	(61)
Q.31b, d	Préparation et accompagnement lors du bénévolat			
	Moyenne	3,17	2,93	2,54
	Écart-type	0,787	0,854	0,736
	(N)	(800)	(71)	(35)

Sources : Deniger et al. (2013)

Les Hispanophones sont eux aussi plutôt satisfaits, quoique généralement moins que les Francophones. Ils reçoivent bien l'information pour les rencontres ($M = 3,58$, $SD = 0,699$), mais sentent que le personnel est moins disponible ($M = 3,07$, $SD = 0,851$) et qu'il est plus difficile d'obtenir une réponse aux questions ($M = 3,04$, $SD = 0,929$) que les Francophones. La variabilité est également plus élevée chez les Hispanophones, ce qui signifie que les répondants hispanophones diffèrent plus d'avis sur cette question que les répondants francophones. Ces mêmes différences sont notables pour ce qui est de l'accompagnement et de la préparation lors du bénévolat, où ils sont moins satisfaits ($M = 2,93$, $SD = 0,854$). Malgré tout, ils disent que les contacts avec les enseignants répondent à leurs besoins ($M = 3,24$, $SD = 0,801$).

Les Sinophones sont plutôt positifs quant aux comportements des enseignants, sauf pour ce qui touche au bénévolat. Ils trouvent légèrement plus que les Francophones que les contacts avec les enseignants répondent à leurs besoins ($M = 3,35$, $SD = 0,726$), mais eux aussi croient que le personnel est moins disponible ($M = 3,06$, $SD = 0,726$) et qu'il est plus difficile d'obtenir une réponse aux questions ($M = 3,02$, $SD = 0,787$) que les Francophones. Ils semblent également moins recevoir l'information aux rencontres ($M = 3,44$, $SD = 0,852$), quoiqu'ils demeurent positifs à cet effet. Finalement, si près de la moitié de l'échantillon s'est prononcé sur le bénévolat, ils semblent moins satisfaits de la préparation et de l'accompagnement lors de ces activités ($M = 2,54$, $SD = 0,736$).

En regroupant toutes les variables, nous obtenons le niveau d'accord moyen des parents en ce qui a trait au comportement des enseignants (Figure 9). Si les parents francophones sont ceux qui sont le plus en faveur ($M = 3,33$, $SD = 0,561$), les parents hispanophones ($M = 3,17$, $SD = 0,640$) et sinophones ($M = 3,14$, $SD = 0,528$) le sont aussi, mais un peu moins.

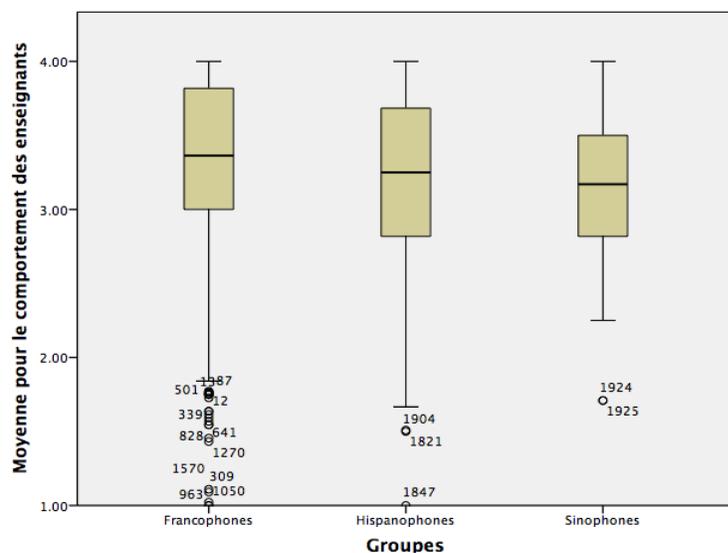


Figure 9: Moyenne globale des parents en faveur du comportement des enseignants

Sources : Deniger et al. (2013)

1.5.3. *L'apport de la communauté*

L'engagement parental, n'étant pas seulement restreint au contact avec l'école, peut également être influencé par la communauté. Afin de porter un regard sur l'apport de la communauté, nous avons ciblé deux variables de niveaux d'accord (échelles Likert) : (1) la satisfaction relative à l'information des services extérieurs et (2) la satisfaction relative aux services reçus par diverses ressources (la bibliothèque, les activités culturelles et les loisirs, les services éducatifs, les activités sportives, les services sociaux, les services en santé, les services de sécurité-incendie, les organismes communautaires et les lieux culte).

Tel qu'il est possible de constater au Tableau 24, les Francophones, sont moyennement informés des services extérieurs ($M = 2,89$, $SD = 0,843$), ce qui peut expliquer, comme décrit dans le capital culturel, qu'un certain nombre de répondants affirme même ne pas les connaître. Ceux qui peuvent cependant se prononcer sont généralement satisfaits des diverses ressources communautaires, sauf des services de santé ($M = 2,76$, $SD = 0,801$) et des services sociaux ($M = 2,97$, $SD = 0,808$). Par ordre d'importance, ils sont satisfaits : de la bibliothèque ($M = 3,52$, $SD = 0,729$), des organismes communautaires ($M = 3,35$, $SD = 0,632$), des activités culturelles et des loisirs ($M = 3,35$, $SD = 0,734$), des activités sportives ($M = 3,28$, $SD = 0,753$), des services de sécurité incendie ($M = 3,23$, $SD = 0,722$), des lieux de culte ($M = 3,23$, $SD = 0,76$) et des services éducatifs ($M = 3,02$, $SD = 0,885$). Si nous étions surprise par le fait que les parents utilisent peu les services éducatifs, il n'en demeure pas moins qu'ils en sont peu satisfaits, ce qui doit expliquer le peu d'utilisation qu'il est fait de ce service.

Les Hispanophones eux se sentent mieux informés que les Francophones sur les services extérieurs ($M = 2,93$, $SD = 0,891$), même s'ils ne sont pas tout à fait positifs à ce sujet. Sinon, ils ont sensiblement une satisfaction comparable aux Francophones, quoique légèrement inférieure, sauf pour les lieux de culte, où ils sont plus satisfaits. Par ordre d'importance, ils sont satisfaits : de la bibliothèque ($M = 3,49$, $SD = 0,753$), des lieux de culte ($M = 3,46$, $SD = 0,72$) des activités culturelles et loisirs ($M = 3,34$, $SD = 0,709$), des organismes communautaires ($M = 3,31$, $SD = 0,761$), des activités sportives ($M = 3,2$, $SD = 0,809$), des services de sécurité incendie ($M = 3,19$, $SD = 0,852$), services éducatifs ($M = 2,94$, $SD = 0,952$), des services sociaux ($M = 2,85$, $SD = 0,088$) et des services de santé ($M = 2,71$, $SD = 0,942$).

Tableau 24 : Moyennes (échelles Likert) d'appréciation reliées aux différentes ressources communautaires

		Francophones	Hispanophones	Sinophones
Q.26f	Je suis bien informé des services extérieurs			
	Moyenne	2,89	2,93	2,62
	Écart-type	0,843	0,891	0,940
	(N)	(1728)	(136)	(60)
<i>Satisfaction de diverses ressources communautaires</i>				
Q.36a	Bibliothèque			
	Moyenne	3,52	3,49	3,23
	Écart-type	0,729	0,753	0,824
	(N)	(1409)	(109)	(53)
Q.36b	Activités culturelles et loisirs			
	Moyenne	3,35	3,34	2,87
	Écart-type	0,734	0,709	0,681
	(N)	(1275)	(88)	(30)
Q.36c	Services éducatifs			
	Moyenne	3,02	2,94	2,80
	Écart-type	0,885	0,952	0,696
	(N)	(335)	(34)	(20)
Q.36d	Activités sportives			
	Moyenne	3,28	3,20	3,03
	Écart-type	0,753	0,809	0,595
	(N)	(1288)	(86)	(32)
Q.36e	Services sociaux			
	Moyenne	2,97	2,85	3,00
	Écart-type	0,808	0,880	0,800
	(N)	(936)	(85)	(26)
Q.36f	Services en santé			
	Moyenne	2,76	2,71	2,81
	Écart-type	0,801	0,942	0,804
	(N)	(1187)	(98)	(42)
Q.36g	Services sécurité incendie			
	Moyenne	3,23	3,19	3,19
	Écart-type	0,722	0,852	0,655
	(N)	(558)	(43)	(16)
Q.36h	Organismes communautaires			
	Moyenne	3,35	3,31	2,82
	Écart-type	0,632	0,761	1,074
	(N)	(463)	(51)	(17)
Q.36i	Lieux de culte			
	Moyenne	3,23	3,46	2,86
	Écart-type	0,760	0,720	0,900
	(N)	(257)	(39)	(7)

Sources : Deniger et al. (2013)

Les Sinophones se sentent peu informés des services extérieurs ($M = 2,62$, $SD = 0,94$) et encore moins que les Francophones. Pour ce qui est des différentes ressources communautaires, ils sont globalement moins satisfaits que les Francophones, sauf pour les services sociaux et les services de santé, même si eux aussi en sont plus ou moins satisfaits. Voici par ordre d'importance leurs satisfactions de différents services communautaires : la bibliothèque ($M = 3,23$, $SD = 0,94$), services de sécurité incendie ($M = 3,19$, $SD = 0,655$), activités sportives ($M = 3,03$, $SD = 0,595$), services sociaux ($M = 3,00$, $SD = 0,800$), activités culturelles et loisirs ($M = 2,87$, $SD = 0,681$), lieux de culte ($M = 2,86$, $SD = 0,92$), organismes communautaires ($M = 2,82$, $SD = 1,074$), services de santé ($M = 2,81$, $SD = 0,804$) et services éducatifs ($M = 2,80$, $SD = 0,696$).

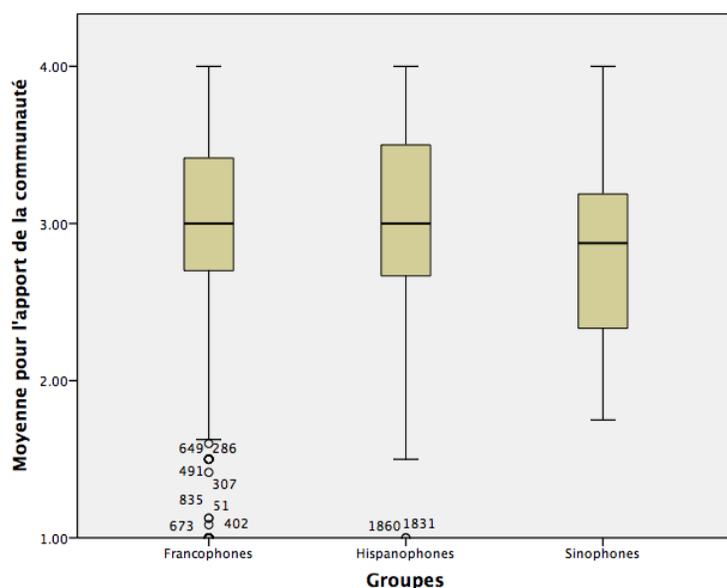


Figure 10: Moyenne de satisfaction sur la communauté

Sources : Deniger et al. (2013)

Pour calculer une moyenne plus globale, nous avons combiné nos deux types de variables, soit celle qui touche le fait d'être bien informé des services extérieurs et la satisfaction aux diverses ressources communautaires. À la Figure 10, il est possible de constater que les Francophones ont la moyenne la plus élevée ($M = 3,03$, $SD = 0,597$), suivi des Hispanophones ($M = 3,00$, $SD = 0,626$), puis des Sinophones ($M = 2,84$, $SD = 0,638$).

En somme, pour ce qui est des dynamiques systémiques, il nous est possible de regrouper les variables de nos trois catégories, car elles constituent toutes des échelles de Likert en quatre points. Comme le montre le Tableau 25, les Francophones sont ceux qui sont le plus satisfaits des différentes dynamiques systémiques pouvant jouer sur l'engagement parental ($M = 3,20$, $SD = 0,459$). Les Hispanophones ont une moyenne plus élevée ($M = 3,09$, $SD = 0,521$) que les

Sinophones ($M = 3,04$, $SD = 0,476$), mais en nous arrêtant à la vraie valeur de la moyenne, nous pouvons être à 95 % certaine qu'elles peuvent s'entrecroiser.

Tableau 25 : Moyennes des dynamiques systémiques (par groupe)

	Francophones	Hispanophones	Sinophones
Dynamiques systémiques			
Moyenne	3,20	3,09	3,04
Écart-type	0,459	0,521	0,476
95 % CI (N)	[3,18, 3,22] (1774)	[2,99, 3,17] (143)	[2,92, 3,15] (67)

Sources : Deniger et al. (2013)

Nous avons conduit un test F de Welch afin de nous assurer que les différences de moyennes observées entre nos trois groupes sont statistiquement significatives au seuil $p < 0,05$. La différence est statistiquement significative entre les trois groupes ($F [2, 130,3] = 6,817$; $p = 0,02$). Des comparaisons post hoc utilisant le test de Games-Howell nous ont permis d'établir qu'il y a une différence statistiquement significative de moyenne entre les Francophones et les Hispanophones ($p = 0,030$) et les Sinophones ($p = 0,019$), mais pas entre ces deux derniers groupes ($p = 0,779$). Il est donc possible d'en conclure que si, pour les Francophones, la moyenne d'accord aux échelles est plus grande, c'est que les dynamiques systémiques sont plus favorables pour eux. Plus spécifiquement, à leur avis le milieu scolaire démontre plus d'ouverture et le personnel adopte des comportements plus favorables pour eux, mais aussi ils semblent recevoir plus d'information et éprouvent plus de satisfaction des différents services communautaires. Les Hispanophones et les Sinophones eux sont moins satisfaits, donc les dynamiques systémiques (relatives aux milieux scolaire et communautaire) sont moins en leur faveur.

1.6. Synthèse des sources d'influence

Dans cette partie, nous avons décrit nos échantillons à la lumière des sources possibles pouvant moduler l'engagement parental. Nous avons utilisé onze catégories de facteurs qui étaient regroupées sous quatre thèmes : (1) les caractéristiques sociodémographiques et le capital social; (2) les caractéristiques personnelles; (3) le capital culturel et (4) les dynamiques systémiques. La catégorie « maîtrise de la langue » a été traitée d'abord et séparément. Nous

allons faire une synthèse de cette partie en nous assurant de mettre en relief les différences significatives entre nos trois groupes.

Les Francophones connaissent très bien la langue d'enseignement, ce qui n'est pas surprenant. Ce sont des mères qui vivent en couple qui ont plutôt répondu au questionnaire. Elles sont scolarisées (niveau universitaire) pour la plupart et la moitié des conjoints ont fait des études universitaires : globalement, les parents ont un niveau de scolarisation élevé. Leur revenu familial est généralement élevé et ils n'ont, pour la plupart, qu'un seul enfant d'âge préscolaire-primaire. Les familles ont généralement un bon capital social. La majorité adopte un style parental démocratique, croit en leur influence sur leur enfant et a des aspirations scolaires élevées. Les valeurs portées par les familles sont plus ou moins près de celles de l'école québécoise. Elles ont un capital culturel élevé, que ce soit lié aux affaires plus scolaires ou plus général, soit lié aux services communautaires. Finalement, les dynamiques systémiques sont perçues favorablement par ces familles.

Les répondants hispanophones connaissent un peu moins bien la langue que les répondants francophones, mais les différences ne sont pas significatives au niveau de la population. Ce sont aussi des mères qui ont répondu majoritairement au questionnaire et qui vivent en couple, comme chez les Francophones. Elles sont cependant généralement plus jeunes que les mères francophones. Les membres de la famille ont moins souvent poursuivi des études supérieures, que ce soit le conjoint ou le répondant, et sont moins nanties que les familles francophones. Elles ont aussi pour la plupart un seul enfant au niveau préscolaire-primaire. Leurs enfants présentent plus de retard scolaire que les enfants francophones. Les familles ont moins de capital social que les familles francophones, mais adoptent tout autant un style parental démocratique, croient en leur influence sur leur enfant et ont des aspirations scolaires élevées. Ces familles aussi sont un peu en marge des valeurs portées par l'école québécoise, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas en accord avec les variables représentatives des pratiques actuelles préconisées par cette dernière; à peine plus que les familles francophones. Par rapport aux caractéristiques personnelles et familiales, elles sont très près des familles francophones. Leur capital culturel est comparable au capital culturel détenu par les familles francophones, mais les dynamiques systémiques sont perçues moins favorablement par ces familles.

Les répondants sinophones connaissent considérablement moins le français que les répondants des deux autres groupes. Même si les répondants sont davantage de sexe féminin, c'est au sein de ce groupe qu'il y a plus de répondants de sexe masculin. Ils sont en moyenne légèrement plus jeunes que les répondants francophones, mais un peu plus vieux que les répondants hispanophones et c'est parmi eux qu'il y a le plus de personnes vivant en couple. Ils sont aussi globalement plus scolarisés, mais largement aussi plus pauvres que les Francophones et les Hispanophones. Comme les parents des autres groupes, ils ont surtout un seul enfant d'âge préscolaire primaire et leurs enfants ont moins de diagnostics d'enfants handicapés, ou éprouvant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, ou encore présentant du retard scolaire. De manière générale, ces familles détiennent moins de capital social que les familles francophones. Ils adhèrent un peu moins au style démocratique que les parents des autres groupes et sont moins nombreux à fournir un soutien affectif ou encore un contrôle parental. Ils ont, à l'image des deux autres groupes, des attentes scolaires élevées. Ils croient plus ou moins en leur impact sur leur enfant et sont plutôt en marge des valeurs véhiculées par l'école québécoise. Globalement, ils ont des caractéristiques personnelles qui sont moins favorables dans une perspective d'engagement parental, que les parents francophones ou hispanophones. Ils ont aussi moins de capital culturel que ces derniers. Finalement, tout comme les parents hispanophones, ils perçoivent les dynamiques systémiques moins favorablement que les parents francophones.

2. LE PORTRAIT DE L'ENGAGEMENT PARENTAL CHEZ LES TROIS GROUPES

Cette partie propose de présenter les résultats propres à notre deuxième objectif de recherche, soit décrire et comparer le niveau d'engagement parental, en distinguant les diverses dimensions identifiées dans les écrits. Nous présenterons en ordre les quatre types d'engagement parental retenus, soit : (1) les pratiques éducatives à la maison, (2) l'encadrement parental à la maison, (3) le niveau de communication entre l'école et la famille et (4) la participation des parents à l'école.

2.1. Les pratiques éducatives à la maison : type I

Afin de définir les pratiques éducatives à la maison, nous avons utilisé les niveaux d'accord (échelle de Likert) de sept variables : (1) mon enfant possède tout le matériel nécessaire pour réussir à l'école; (2) mon enfant possède un endroit approprié pour étudier; (3) j'impose des limites à mon enfant à propos de l'heure du coucher; (4) j'impose des limites à mon enfant à propos du temps passé à regarder la télévision; (5) j'impose des limites à mon enfant à propos du temps passé à jouer à des jeux vidéos; (6) j'impose des limites à mon enfant à propos de l'heure de rentrée à la maison et (7) j'impose des limites à mon enfant à propos de ses amis et ses fréquentations.

Le Tableau 26 montre des différences entre les groupes à différents niveaux. D'abord, les Francophones limitent fortement les heures de rentrée ($M = 3,83$, $SD = 0,488$) et les heures du coucher ($M = 3,79$, $SD = 0,511$), fournissent le matériel nécessaire pour permettre à leur enfant de réussir ($M = 3,76$, $SD = 0,539$) et un endroit pour étudier ($M = 3,66$, $SD = 0,586$) et limitent le temps passé à jouer à des jeux vidéos ($M = 3,66$, $SD = 0,655$), à regarder la télévision ($M = 3,59$, $SD = 0,679$) et en dernier lieu, et de manière non négligeable, supervisent les amis et les fréquentations de leur enfant ($M = 3,25$, $SD = 0,849$).

Les parents hispanophones sont eux aussi globalement très en accord avec les affirmations, même s'ils le sont un peu moins que les Francophones, sauf pour le fait de limiter les fréquentations et les amis, où ils sont plus en accord. Par ordre d'importance, ils sont en accord avec le fait de limiter l'heure de rentrée ($M = 3,74$, $SD = 0,638$), le temps passé à jouer à des jeux vidéos ($M = 3,64$, $SD = 0,713$) et l'heure du coucher ($M = 3,59$, $SD = 0,761$), de fournir le matériel nécessaire ($M = 3,58$, $SD = 0,667$) et un endroit approprié pour étudier ($M = 3,53$, $SD = 0,744$), de limiter le temps passé à regarder la télévision ($M = 3,58$, $SD = 0,71$) et les amis et les fréquentations ($M = 3,41$, $SD = 0,797$).

Les parents sinophones, aussi globalement en accord avec les affirmations, le sont toutefois moins que les parents francophones. Par ordre d'importance, ils sont en accord avec le fait de limiter l'heure du coucher ($M = 3,66$, $SD = 0,605$) et l'heure de rentrée ($M = 3,60$, $SD = 0,623$), de fournir un endroit approprié pour étudier ($M = 3,63$, $SD = 0,663$), de limiter le

temps passé à jouer à des jeux vidéos ($M = 3,55$, $SD = 0,73$) et le temps passé à regarder la télévision ($M = 3,45$, $SD = 0,882$), de fournir le matériel nécessaire ($M = 3,34$, $SD = 0,892$) et finalement, de limiter les amis et les fréquentations ($M = 2,89$, $SD = 1,034$). Notons l'écart-type bien élevé de cette dernière question qui suggère une grande variabilité au sein du groupe.

Tableau 26 : Moyennes du niveau d'accord (échelles Likert) de divers éléments propres aux pratiques éducatives

		Francophones	Hispanophones	Sinophones
Q.33c	Matériel nécessaire pour réussir			
	Moyenne	3,76	3,58	3,34
	Écart-type	0,539	0,667	0,892
	(N)	(1633)	(132)	(61)
Q.33d	Endroit approprié pour étudier			
	Moyenne	3,66	3,53	3,63
	Écart-type	0,586	0,744	0,663
	(N)	(1641)	(133)	(60)
Q.33i	Limite heure du coucher			
	Moyenne	3,79	3,59	3,66
	Écart-type	0,511	0,761	0,605
	(N)	(1647)	(132)	(59)
Q.33j	Limite temps regarder télévision			
	Moyenne	3,59	3,58	3,45
	Écart-type	0,679	0,71	0,882
	(N)	(1639)	(132)	(58)
Q.33k	Limite temps jeux vidéos			
	Moyenne	3,66	3,64	3,55
	Écart-type	0,655	0,713	0,730
	(N)	(1620)	(131)	(58)
Q.33l	Limite heure de rentrée			
	Moyenne	3,83	3,74	3,60
	Écart-type	0,488	0,638	0,623
	(N)	(1543)	(123)	(57)
Q.33m	Limites amis et fréquentations			
	Moyenne	3,25	3,41	2,89
	Écart-type	0,849	0,797	1,034
	(N)	(1579)	(129)	(61)

Sources : Deniger et al. (2013)

Finalement, nous avons mis en commun toutes ces variables afin d'obtenir une moyenne globale de toutes les pratiques éducatives à la maison pour chacun des cas. Le Tableau 27 présente les données descriptives du regroupement de ces variables. Les moyennes représentent

le niveau global d'accord avec des pratiques éducatives à la maison. Il est possible d'y lire que de manière générale, les parents francophones font partie du groupe qui s'engage le plus quant aux pratiques éducatives ($M = 3,64$, $SD = 0,426$), suivi des Hispanophones ($M = 3,58$, $SD = 0,574$) et des Sinophones ($M = 3,42$, $SD = 0,547$). Finalement, ces différences de moyenne observées entre nos trois groupes sont statistiquement significatives au seuil $p < 0,05$: nous avons appliqué un test F de Welch. La différence est statistiquement significative entre les trois groupes ($F [2, 118, 13] = 5,989$; $p = 0,003$). Des comparaisons post hoc utilisant le test de Games-Howell nous ont permis d'établir que les différences observées entre nos groupes sont significatives seulement entre les Francophones et les Sinophones ($p = 0,005$). Ces résultats suggèrent donc que les parents sinophones, même s'ils s'engagent beaucoup dans leurs pratiques éducatives à la maison (puisque la moyenne demeure tout de même élevée), ils le font globalement moins que les Francophones ou les Hispanophones.

Tableau 27 : Moyenne d'accord global pour le Type I

	Francophones	Hispanophones	Sinophones
Dynamiques systémiques			
Moyenne	3,64	3,58	3,42
Écart-type	0,426	0,574	0,547
95 % CI	[3,62, 3,67]	[3,48, 3,68]	[3,28, 3,55]
(N)	(1687)	(135)	(62)

Sources : Deniger et al. (2013)

2.2. L'encadrement parental à la maison : type II

L'encadrement parental à la maison comporte une multitude d'angles. Nous avons cerné quatre variables dans notre questionnaire nous permettant de poser un regard sur celui-ci : (1) le temps consacré par les parents aux travaux scolaires; (2) l'encadrement des devoirs; (3) le dialogue avec l'enfant sur l'école et (4) le fait de parler positivement de l'école. Le premier élément comporte un choix de réponse (1 à 3 heures, 4 à 7 heures et 8 heures et plus), alors que les trois suivants sont des échelles d'accord (Likert). Ainsi, plus les moyennes sont élevées, plus les parents fournissent un encadrement à la maison

Il a été demandé aux parents de se prononcer sur le nombre d'heures passées aux travaux scolaires par semaine. Ils avaient le choix entre : d'une à trois heures, de quatre à sept heures et huit heures et plus. De manière générale, les parents consacrent en plus grande proportion d'une à trois heures par semaine aux devoirs (Tableau 28). Plus spécifiquement, chez les Francophones, 57 % des répondants consacrent de 1 à 3 heures par semaine aux travaux scolaires, 35,6 % de 4 à 7 heures et 7,4 % plus de 8 heures. Chez les Hispanophones, 52,5 % des répondants passent de 1 à 3 heures aux travaux scolaires de leur enfant, 40,4 % de 4 à 7 heures et 7,1 % plus de 8 heures. Comparativement aux Francophones, ils sont plus nombreux à passer de 4 à 7 heures par semaine. Chez les Sinophones, 71,2 % des répondants passent de 1 à 3 heures aux travaux scolaires de leur enfant, donc plus que les Francophones (14,2 points de pourcentage d'écart), 18,2 % de 4 à 7 heures (moins que les Francophones avec 17,4 points de pourcentage d'écart) et 10,6 % plus de 8 heures (ce qui est plus que chez les Francophones avec 3,2 points de pourcentage d'écart). Ainsi, pour ces derniers, les extrêmes sont plus marqués que pour les deux autres groupes : ils sont beaucoup plus nombreux en moyenne à ne consacrer que de 1 à 3 heures aux travaux scolaires, mais aussi plus nombreux à passer plus de 8 heures par semaine.

Tableau 28 : Temps consacré par les parents aux travaux scolaires de leur enfant par semaine (en pourcentage)

	Francophones	Hispanophones	Sinophones
Q.15			
Temps consacré par les parents aux travaux scolaires			
1 à 3 heures	57	52,5	71,2
4 à 7 heures	35,6	40,4	18,2
8 heures et +	7,4	7,1	10,6
Total	100	100	100
(N)	(1774)	(141)	(66)

Sources : Deniger et al. (2013)

Les données colligées ne nous permettent pas d'identifier précisément le nombre d'heures en moyenne consacré par les parents à l'accompagnement de travaux scolaires. Toutefois, nous pouvons calculer la moyenne des trois catégories à des fins de comparaison entre les groupes. Considérant que le minimum possible soit 1 (ce qui équivaut à la première catégorie, soit 1 à 3 heures par semaine) et le maximum 3 (ce qui équivaut à la troisième catégorie, soit 8 heures et plus par semaine), ce sont les parents hispanophones qui passent en moyenne plus de temps aux travaux scolaires ($M = 1,55$, $SD = 0,627$), puis les parents francophones ($M = 1,50$, $SD = 0,631$)

et finalement, les parents sinophones ($M = 1,40$, $SD = 0,676$). Ainsi, pour ces derniers, bien que la moyenne soit moins élevée, la dispersion est plus grande. Finalement, un test F de Welch nous a révélé que les différences observées n'étaient pas statistiquement différentes entre les groupes ($p = 0,349$).

Bien qu'il soit intéressant de s'arrêter au temps consacré aux travaux scolaires à la maison, comme décrit au chapitre deux, nous savons qu'il ne s'agit que d'une petite partie de l'encadrement parental à la maison. Nous avons donc utilisé d'autres variables pour décrire l'engagement des parents à la maison, soit : le niveau d'accord (échelle de Likert) sur (1) l'encadrement des devoirs; (2) le dialogue avec les enfants au sujet de l'école et (3) le fait de parler positivement de l'école. Le Tableau 29 présente que de manière générale, les parents sont d'accord avec les affirmations. Chez les Francophones, dialoguer avec son enfant est extrêmement important ($M = 3,81$, $SD = 0,47$), de même que de parler positivement de l'école ($M = 3,78$, $SD = 0,484$) et de fournir un encadrement lors des devoirs ($M = 3,64$, $SD = 0,663$). Il y a toutefois un peu plus de variabilité dans ce dernier élément.

Tableau 29 : Moyenne du niveau d'accord (échelles Likert) de divers éléments propres à l'encadrement parental à la maison (par groupe)

		Francophones	Hispanophones	Sinophones
Q.33a	Encadrement des devoirs			
	Moyenne	3,64	3,54	3,0
	Écart-type	0,663	0,679	0,883
	(N)	(1636)	(134)	(60)
Q.33g	Dialogue avec l'enfant			
	Moyenne	3,81	3,59	3,46
	Écart-type	0,47	0,741	0,787
	(N)	(1650)	(132)	(61)
Q.33h	Parle positivement de l'école			
	Moyenne	3,78	3,66	3,61
	Écart-type	0,484	0,650	0,665
	(N)	(1640)	(133)	(61)

Sources : Deniger et al. (2013)

Pour les Hispanophones, bien que les moyennes soient moins élevées qu'auprès des Francophones, elles demeurent relativement élevées : ils trouvent important de parler positivement de l'école ($M = 3,66$, $SD = 0,665$), de dialoguer avec leur enfant ($M = 3,46$, $SD = 0,787$) et d'encadrer leur enfant lors des devoirs ($M = 3$, $SD = 0,883$). La variabilité dans les réponses est cependant plus grande. Les écarts entre les Francophones et les Sinophones sont toutefois plus grands. Si ces derniers trouvent important de parler positivement de l'école ($M = 3,61$, $SD = 0,665$) et de dialoguer avec son enfant ($M = 3,46$, $SD = 0,787$), il y a plus de 0,35 point d'écart sur ce dernier sujet entre les deux groupes. Pour ce qui est de l'encadrement des devoirs, ils sont modérément en accord avec l'affirmation et il existe une variabilité d'opinion au sein du groupe ($M = 3,00$, $SD = 0,883$). Comparativement aux Francophones, c'est 0,64 point d'écart sur ce sujet.

En regroupant les trois affirmations (voir le Tableau 30), nous pouvons constater que les parents francophones sont généralement plus en accord avec les affirmations ($M=3,74$, $SD = 0,428$), suivi des parents hispanophones ($M=3,59$, $SD = 0,574$) et puis des parents sinophones ($M=3,33$, $SD = 0,603$).

Tableau 30 : Moyennes globales (échelles Likert) du Type II

	Francophones	Hispanophones	Sinophones
Encadrement parental à la maison			
Moyenne	3,74	3,59	3,33
Écart-type	0,428	0,574	0,603
95 % CI	[3,72, 3,76]	[3,49, 3,70]	[3,18, 3,49]
(N)	(1682)	(137)	(62)

Sources : Deniger et al. (2013)

Nous avons conduit un test F de Welch afin de nous assurer que les différences de moyennes observées entre nos trois groupes sont statistiquement significatives au seuil $p < 0,05$. La différence est statistiquement significative entre les trois groupes ($F [2, 117,8] = 17,567$; $p = 0,000$). Des comparaisons post hoc utilisant le test de Games-Howell nous ont permis d'établir qu'il y a une différence statistiquement significative de moyenne entre les Francophones et les Hispanophones ($p = 0,016$) et les Sinophones ($p = 0,000$), de même qu'entre les Hispanophones et les Sinophones ($p = 0,019$). Il est donc possible d'en conclure que les parents

francophones encadrent plus leur enfant à la maison que les parents des deux autres groupes et que ce sont les parents sinophones qui encadrent le moins les enfants à la maison.

2.3. Le niveau de communication entre l'école et la famille : type III

La communication entre l'école et la famille fait référence au partage d'information entre l'école et la famille au sujet des programmes scolaires et du cheminement de l'élève. Afin de dresser un portrait sur le niveau de communication entre l'école et la famille, nous avons sélectionné cinq variables touchant le niveau d'accord (échelles de Likert) des parents sur le fait de recevoir de l'information sur : (1) les activités à l'école; (2) l'apprentissage de son enfant; (3) le comportement de son enfant; (4) le conseil d'établissement et (5) les services à l'école.

De manière générale, comme le démontre le Tableau 31, les parents des trois groupes sont d'accord avec le fait d'être bien informés des activités à l'école, quoique certains éléments soient plus controversés. Pour les Francophones, ils sont bien informés des activités à l'école ($M = 3,31$, $SD = 0,760$), des comportements de leur enfant ($M = 3,23$, $SD = 0,728$), des apprentissages de leur enfant ($M = 3,17$, $SD = 0,770$) et un peu moins sur le conseil d'établissement ($M = 2,77$, $SD = 0,912$) et des services à l'école ($M = 3,70$, $SD = 0,908$). Pour ces deux dernières catégories cependant, la satisfaction est beaucoup plus variable au sein du groupe.

Comparativement aux Francophones, les Hispanophones ont un niveau d'accord sensiblement similaire : ils sont bien informés des activités à l'école ($M = 3,3$, $SD = 0,724$), des comportements de leur enfant ($M = 3,23$, $SD = 0,808$), un peu plus des apprentissages de leur enfant ($M = 3,21$, $SD = 0,858$) que les parents francophones et sont autant plus ou moins satisfaits du niveau de communication sur le conseil d'établissement ($M = 2,77$, $SD = 0,961$) et des services à l'école ($M = 3,69$, $SD = 0,975$). Les Sinophones, quant à eux, sont un peu plus en accord que les Francophones avec toutes les affirmations, sauf sur la communication au sujet des comportements de leur enfant : ils sont bien informés des activités à l'école ($M = 3,35$, $SD = 0,779$), des apprentissages de leur enfant ($M = 3,2$, $SD = 0,814$) des comportements de leur enfant ($M = 3,14$, $SD = 0,846$), et un peu moins sur le conseil d'établissement ($M = 2,82$, $SD = 0,885$) et des services à l'école ($M = 3,75$, $SD = 0,977$).

Tableau 31 : Niveau d'accord (échelles Likert) de divers éléments propres à la communication entre l'école et la famille (par groupe)

		Francophones	Hispanophones	Sinophones
Q.26a	Activités à l'école			
	Moyenne	3,31	3,3	3,35
	Écart-type	0,76	0,724	0,779
	(N)	(1765)	(142)	(65)
Q.26b	Apprentissage de mon enfant			
	Moyenne	3,17	3,21	3,2
	Écart-type	0,77	0,858	0,814
	(N)	(1767)	(141)	(65)
Q.26c	Comportement de mon enfant			
	Moyenne	3,23	3,23	3,14
	Écart-type	0,728	0,808	0,846
	(N)	(1760)	(140)	(65)
Q.26d	Sur le conseil d'établissement			
	Moyenne	2,77	2,77	2,82
	Écart-type	0,912	0,961	0,885
	(N)	(1738)	(138)	(61)
Q.26e	Services à l'école			
	Moyenne	2,7	2,69	2,75
	Écart-type	0,908	0,975	0,977
	(N)	(1709)	(134)	(61)

Sources : Deniger et al. (2013)

Finalement, nous avons calculé la moyenne globale des niveaux d'accord au sujet de la communication entre l'école et la maison. Comme démontré au Tableau 32, de manière générale, les moyennes sont très proches pour les trois groupes (Francophones [$M = 3,04$, $SD = 0,651$], Hispanophones [$M = 3,05$, $SD = 0,72$] et Sinophones [$M = 3,08$, $SD = 0,761$]) et ces légères différences au niveau de la communication entre l'école et la famille ne diffèrent pas statistiquement ($p = 0,909$) au seuil de 0,05. Il est donc possible de conclure que nos trois groupes sont informés au même niveau par l'école. Nos données ne nous permettent cependant pas de savoir si les parents posent des gestes favorisant la communication envers l'école.

Tableau 32 : Moyennes du niveau d'accord (échelles Likert) global du Type III

	Francophones	Hispanophones	Sinophones
Communication entre l'école et la famille			
Moyenne	3,04	3,05	3,08
Écart-type	0,651	0,720	0,761
95 % CI (N)	[3,00, 3,07] (1770)	[2,93, 3,17] (142)	[2,89, 3,27] (66)

Sources : Deniger et al. (2013)

2.4. La participation des parents à l'école (bénévolat et gouvernance) : type IV

Pour la participation à l'école, les parents ont eu à préciser s'ils participent à l'école depuis le début de l'année, et si oui, ils devaient spécifier dans quel contexte parmi cinq choix : (1) le conseil d'établissement, (2) l'organisme de participation des parents (OPP), (3) le comité de financement, (4) le comité du projet éducatif, (5) du bénévolat (à la bibliothèque scolaire par exemple), ou (6) dans d'autres comités de travail. Toutefois, ils pouvaient préciser s'ils ont participé par le passé. Comme démontré au Tableau 33, 58,1 % des Francophones disent ne pas participer à l'école, mais 14,5 % l'ont fait par le passé. Parmi ceux qui participent, 14,8 % font du bénévolat, 7,4 % participent à l'OPP, 6,7 % font partie du conseil d'établissement, 5,9 % œuvrent à différents comités de travail, 1,1 % sont dans des comités de financement et 0,8 % participent au comité du projet éducatif. Il faut seulement ajouter que les totaux ne peuvent pas équivaloir à cent pour cent, car il est possible qu'un parent ait sélectionné plus d'un type d'activité.

Tableau 33 : Répartition de la participation parentale à l'école (par groupe)

	Francophones	Hispanophones	Sinophones
Participation à l'école			
Q.29a Non	58,1	72,7	73,1
Q.29aa Non, mais par le passé	14,5	10,5	9,0
Q.29b Oui, le conseil d'établissement	6,7	2,8	1,5
Q.29c Oui, l'organisme de participation des parents (OPP)	7,4	3,5	3,0
Q.29d Oui, le comité de financement	1,1	0,7	--
Q.29e Oui, le comité du projet éducatif	0,8	--	--
Q.29f Oui, du bénévolat (bibliothèque, etc.)	14,8	12,6	10,4
O.29g Oui, autre comité de travail (N)	5,9 (1774)	5,6 (143)	3,0 (67)

Sources : Deniger et al. (2013)

Chez les Hispanophones, 72,7 % n'ont pas participé à l'école depuis le début de l'année, ce qui est respectivement plus que chez les Francophones. À l'inverse, 10,5 % l'ont fait par le passé ce qui est moins que chez les Francophones. Parmi ceux qui participent, 12,6 % font du bénévolat (bibliothèque par exemple), 5,6 % sont dans des comités de travail variés, 3,5 % participent à l'OPP, 2,8 % sont au conseil d'établissement et 0,7 % ont été sur des comités de financement, ce qui, dans tous les cas, est moins que chez les Francophones.

Pour les Sinophones, la situation est semblable à celle des Hispanophones : 73,1 % n'ont pas participé à l'école et 9 % l'ont fait par le passé. Parmi ceux qui ont participé, 10,4 % ont fait du bénévolat, 3 % étaient membres de l'OPP et autant œuvraient à divers comités de travail, alors que 1,5 % siégeaient au conseil d'établissement.

Afin de connaître la participation des parents à l'école, nous avons regroupé en une donnée dichotomique les parents qui ont répondu à la question 29 : d'une part, les répondants ayant répondu « non » sont dans un groupe et d'autre part, les parents ayant sélectionné avoir participé par le passé ou encore un des choix de réponses sont dans l'autre. Ce choix est cohérent puisque nous sommes intéressée à savoir si les parents valorisent la participation à l'école en général sans tenir compte que ce soit par le passé, ou que ce soit de nature « bénévolat » ou « gouvernance ». L'analyse des données (Tableau 34) indique que les parents francophones ont répondu « oui » dans 40,8 % des cas, alors que les parents hispanophones ont donné cette réponse dans 27,3 % des cas et les parents sinophones dans 23,8 % des cas.

Tableau 34 : Comparaison entre les groupes sur la participation à l'école (en pourcentage)

	Francophones	Hispanophones	Sinophones
Q.29			
Participation à l'école			
Oui (%)	40,8	27,3	23,8
Non (%)	59,2	72,7	76,2
Total	100	100	100
(N)	(1726)	(143)	(63)

$\chi^2=16.617$; ddl=2; p=0.000; *; V=0.093

Sources : Deniger et al. (2013)

Pour nous assurer que la différence entre les groupes est bien significative, nous avons appliqué un test de khi-carré, qui est propre au fait que nos données sont dichotomiques. Les différences observées entre les trois groupes sont statistiquement significatives ($\chi^2=16,617$, ddl=2, $p=0,000$), bien que de faible magnitude ($V = 0,093$). Étant donné que notre tableau comporte trois groupes, nous avons opté d'effectuer des tests post hoc afin de savoir plus précisément si les différences observées et attendues étaient statistiquement différentes entre les groupes. Nous nous sommes donc arrêtée à calculer les résidus ajustés (équivalent de scores Z et prenant en compte l'échantillon complet afin de mesurer la taille de l'effet) et avons appliqué un correctif de Bonferonni pour réduire nos chances de commettre une erreur de type 1 (dans ce cas-ci, notre seuil est de 0,0083 puisque nous effectuons 6 tests). Nos résultats nous indiquent que le fait d'être Francophone ($p = 0,0001$) ou Hispanophone ($p = 0,0023$) influence la participation à l'école, mais non le fait d'être Sinophone ($p = 0,0108$). Ainsi, le fait d'être Francophone ou Hispanophone est relié au fait de participer ou non à l'école.

Finalement, nous croyons qu'il soit important de présenter certaines causes de non-participation aux rencontres ayant été sélectionnées par les participants pour amener une lumière sur la participation à l'école. Les parents avaient le choix de plusieurs éléments permettant de clarifier des raisons les poussant possiblement à ne pas se présenter aux rencontres scolaires. Nous les avons regroupés sous les thèmes de nos sources d'influence puisque nous jugeons qu'elles peuvent s'y rapporter en quelque sorte, mais laissé dans cette section puisque ces causes renvoient directement à l'engagement à l'école. Elles sont aussi ainsi plus facilement comparables.

Au Tableau 35, les causes de non-participation aux rencontres et liées en quelque sorte aux caractéristiques sociodémographiques et au capital social sont : (1) le fait de ne pas être intéressé, (2) la non-disponibilité des parents, (3) le fait d'être fatigué, (4) le fait de ne pas avoir de gardien et (5) le fait d'avoir un conflit d'horaire. Pour les Francophones, 20,5 % des répondants ne sont pas disponibles, un peu moins de 6 % ont un conflit d'horaire ou sont trop fatigués, 3,4 % n'ont pas de gardien et 2,1 % ne sont pas intéressés. Pour les Hispanophones, les statistiques sont sensiblement les mêmes que pour les Francophones : le fait de ne pas être disponible compte pour près de 20 % des répondants, seulement un plus grand nombre d'entre

eux (11,2 %) ne peuvent se présenter dû à un conflit d’horaire, ce qui est 5,3 points de pourcentage d’écart avec les Francophones. Aussi, le fait de ne pas avoir de gardien est un peu plus élevé chez les Hispanophones que chez les Francophones (5 points de pourcentage d’écart), ce qui coordonne avec notre hypothèse qu’il est possible que les parents hispanophones, en moyenne plus jeunes, aient des enfants qui ne sont pas d’âge scolaire à la maison. En outre, bien qu’il n’existe pas de différence majeure entre ces deux groupes au niveau du nombre d’enfants d’âge scolaire, des différences de revenu familial moins élevé ou de niveau d’étude (répondant et conjoint) également moins élevé ou d’être un peu plus seul (au lieu d’en couple) pour les Hispanophones peuvent amener d’autres pistes d’explication à ces écarts.

Tableau 35 : Pourcentage de répondants ayant sélectionné des causes possibles de non-participation aux rencontres

	Francophones	Hispanophones	Sinophones
<i>Causes de non-participation aux rencontres liées aux caractéristiques sociodémographiques et au capital social</i>			
O.32a Pas intéressé	2,1	2,8	6
O.32b Pas disponible	20,5	19,6	11,9
O.32d Fatigué	5,7	5,6	7,5
O.32g Pas de gardien	3,4	8,4	9,0
Q.32k Conflit d’horaires	5,9	11,2	3,2
<i>Causes de non-participation aux rencontres liées au capital culturel</i>			
O.32e Timidité	0,6	2,8	0
Q.32f Possède déjà l’information	3,3	1,4	7,5
<i>Causes de non-participation aux rencontres liées aux dynamiques systémiques</i>			
O.32h Déplacement difficile	0,6	1,4	3,0
Q.32i Heures non convenables	5,3	10,5	4,5
(N)	(1774)	(143)	(67)

Sources : Deniger et al. (2013)

Pour les Sinophones, ils sont plus disponibles que les Francophones (8,6 points de pourcentage d’écart) et sont moins nombreux à sélectionner le conflit d’horaire (2,7 points de pourcentage d’écart) comme raison d’absence aux rencontres, mais sont moins présents aux rencontres par cause de manque de gardien (5,6 points d’écart), désintérêt (3,9 points d’écart) et fatigue (1,8 point d’écart). Les écarts notés propres au revenu familial, moins élevé chez les sinophones que chez les deux autres groupes, peuvent apporter une piste d’explication à ces écarts : bien qu’ils soient plus nombreux à vivre en couple, ils ont aussi un revenu familial moins élevé et donc par exemple, le cumul d’emploi pourrait jouer sur la participation à l’école.

Parmi les causes possibles de non-participation aux rencontres, nous en avons ciblé deux qui sont liées au capital culturel : (1) le fait d'être timide et (2) de posséder l'information. La première est à comprendre dans le sens où la personne ayant sélectionné cette cause a possiblement un plus faible capital culturel, notamment car elle se sent intimidée par le milieu scolaire, alors que la seconde renvoie à en posséder davantage et donc, de ne pas avoir à se présenter à l'école. Comme démontré au Tableau 35, pour les Francophones, seul 0,6 % des répondants disent ne pas se présenter aux rencontres par gêne et 3,3 %, car ils possèdent déjà l'information. Pour les Hispanophones, une plus grande quantité est gênée (2,2 points de pourcentage d'écart avec les Francophones) et une plus faible quantité possède déjà l'information (1,9 point de pourcentage d'écart). Quant aux Sinophones, aucun n'a répondu être gêné (ce qui est moins que chez les Francophones) et une plus grande quantité (7,5 % ce qui est 4,2 points d'écart avec les Francophones) dit posséder déjà l'information.

D'autres raisons explicatives liées en quelque sorte aux dynamiques systémiques ont été sélectionnées par les parents, soit : (1) la difficulté de déplacement et (2) les heures de rencontres ne sont pas convenables. Pour les Francophones, le déplacement difficile n'est contraignant que pour 0,6 % de l'échantillon, mais le fait que les rencontres sont à des heures qui ne conviennent pas touche 5,3 % des répondants. Même si le conflit d'horaire a été classé dans les caractéristiques sociodémographiques et le capital social, ajoutons qu'il est parfois possible qu'ils soient liés à des facteurs systémiques, donc liés à l'école : par exemple, dans notre pratique, nous avons eu des parents qui ne pouvaient pas se présenter à une rencontre, car les différentes écoles de leurs enfants tenaient les rencontres au même moment. Nous avons toutefois décidé de laisser cette variable dans l'autre catégorie, car elle pourrait faire référence au travail des parents, ou encore aux responsabilités parentales différentes. Pour les Hispanophones, un peu plus de parents trouvent le déplacement difficile (1,4 %), mais beaucoup plus trouvent que les heures ne sont pas convenables (10,5 %). Finalement, pour les Sinophones, moins de 4,5 % ont évoqué ces causes : 3 % trouvent les déplacements difficiles et 4,5 % trouvent les heures non convenables.

En somme, pour les trois groupes, le fait de ne pas être disponible ressort comme étant la cause la plus importante d'absence lors des réunions. Le fait de ne pas avoir de gardien pour surveiller les enfants durant leur absence joue plus pour les groupes issus de l'immigration que pour les francophones. Finalement, rappelons que pour les sinophones, le manque d'intérêt a été

sélectionné pour 6 % des familles. Même si ce pourcentage est élevé, il est difficile d'interpréter les raisons qui poussent les parents à sélectionner cette cause. Par exemple, si 7,5 % des Sinophones possèdent déjà l'information (ce qui est plus que pour les deux autres groupes), ceci peut expliquer qu'ils ne soient pas intéressés aux rencontres.

2.5. Synthèse des types d'engagement parental

Pour ce qui est des quatre types d'engagement parental, le groupe des Francophones est celui qui démontre le plus en accord avec les questions de type Likert (pratiques éducatives à la maison : type I; encadrement parental : type II; et communication entre l'école et la famille : type III). Ils participent aussi plus à l'école (type IV) des trois groupes. Pour les Francophones toujours, en comparant les moyennes pour les trois premiers types d'engagement parental, par ordre d'importance, ils semblent premièrement plus encadrer leur enfant à la maison (type II). Plus spécifiquement pour le temps consacré aux devoirs, s'ils y passent en moyenne légèrement moins de temps que les parents hispanophones, qu'ils suivent de très près. Deuxièmement, ils sont engagés au niveau des pratiques éducatives à la maison (type I) et en troisième lieu, satisfaits de la communication entre l'école et la famille (type III). Finalement, pour la participation à l'école (type IV), 40,8 % des répondants ont participé en 2012 ou par le passé, ce qui est plus que chez les parents issus de l'immigration. Les trois principales causes de non-participation sont : la non-disponibilité (20,5 %), les conflits d'horaire (5,9 %) et la fatigue (5,7 %).

Les parents hispanophones semblent suivre la même tendance que les parents francophones, tout en étant légèrement moins en accord qu'eux : d'abord, ils valorisent plus l'encadrement parental (type II), puis les pratiques éducatives (type I) et sont satisfaits de la communication entre l'école et la famille (type III). Au niveau de l'encadrement parental, ce sont eux qui passent en moyenne plus de temps aux travaux scolaires. Finalement, ils sont moins engagés à l'école que les parents francophones (27,3 % ont participé à l'école au cours de l'année ou des années passées) et les trois causes de non-participation les plus importantes sont : la non-disponibilité (19,6 %), les conflits d'horaires (11,2 %) et les heures de rencontres non convenables (10,5 %).

Pour les parents sinophones, globalement, ils sont moins en accord que les Francophones, mais aussi que les Hispanophones. Aussi, ils ne suivent pas les mêmes tendances quant à l'ordre des types d'engagement parental : ils valorisent en premier lieu les pratiques éducatives à la maison (type I), puis l'encadrement parental à la maison (type II) et finalement ils sont satisfaits de la communication entre l'école et la famille (type III). Plus spécifiquement par rapport aux travaux scolaires, ce sont les parents de ce groupe qui y consacrent en moyenne le moins de temps. Finalement, ils sont moins engagés à l'école que les parents francophones et hispanophones : 23,8 % ont participé à l'école au cours de l'année ou des années passées. Parmi les principales causes de non-participation aux rencontres, la plus importante est la non-disponibilité (11,9 %), le fait de ne pas avoir de gardien (9 %) et de posséder déjà l'information (7,5 %). Cependant, rappelons que nous avons utilisé une seule cause de non-participation dans nos sources d'influence, soit la non-maitrise de la langue. Bien qu'elle fasse partie de nos sources d'influence, rappelons que pour 20,9 % des répondants sinophones, le fait de ne pas maîtriser le français joue beaucoup plus que toutes les autres causes sur la participation aux rencontres.

3. L'IMPACT DE DIVERSES SOURCES D'INFLUENCES SUR L'ENGAGEMENT PARENTAL

Dans cette troisième partie, nous avons choisi d'explorer l'impact des diverses sources d'influence sur les dimensions d'engagement parental dans chacun des groupes. Nous allons donc croiser statistiquement certaines sources d'influence de la première partie de ce chapitre avec les dimensions abordées en deuxième partie. Nous avons choisi d'utiliser les échelles globales lorsque possible (soit lorsque les sources d'influence comportaient des échelles de Likert) et aussi certaines sources d'influence plus spécifiques, soit parce qu'elles n'étaient pas consolidables dans des échelles de Likert, ou qu'elles étaient ressorties de notre revue de littérature comme jouant sur l'engagement parental à différents niveaux. Nous présenterons d'abord les échelles globales et ensuite les autres variables.

Nous avons observé les résultats du test non paramétrique de corrélation (lié au rang) Tau de Kendall considérant que nos données liées aux échelles de Likert sont ordinales. Toutefois, nous avons tout de même porté attention aux tests paramétriques de corrélation de Pearson. Nous présenterons les résultats de ces derniers s'ils donnent un résultat significatif différent au premier test Tau de Kendall. Cette dernière mesure nous permettra d'aborder l'effet de nos sources

d'influence sur nos types d'engagement parental, 1 étant un effet élevé et 0 un effet nul. Rappelons qu'à des fins pratiques, nous ne considérons pas le temps consacré aux devoirs dans le type II.

3.1. La maîtrise de la langue

En ce qui a trait à la maîtrise de la langue, nous avons émis l'hypothèse qu'elle pouvait jouer sur la communication entre l'école et la famille (type III) et sur l'engagement parental à l'école (type IV). Ainsi, nous croyons que moins les parents maîtrisent la langue et moins ils sont à l'aise à entrer en contact avec les instances scolaires, car celle-ci joue notamment sur l'établissement de liens égalitaires, sans que toutefois, cela n'influence leur engagement à la maison. Nous avons aussi mis en lumière, au travers notre revue de littérature, la possibilité que les parents ne maîtrisant pas la langue, surtout les Hispanophones, s'engagent plus dans l'encadrement parental à la maison (type II). Finalement, notre revue de littérature nous a permis de croire que chez les Sinophones, la maîtrise de la langue ne jouerait pas sur le type II.

Les résultats, présentés au Tableau 36, vont dans le même sens que certaines de nos hypothèses. D'abord, pour tous les groupes, la maîtrise de la langue joue de manière significative sur la communication entre l'école et la famille (type III) et il faut ajouter qu'elle a même un effet considérable pour nos trois groupes : le fait de ne pas maîtriser la langue ne permet pas une bonne communication entre l'école et la famille. En outre, tel qu'amené au chapitre 2, pour les personnes issues de l'immigration, la maîtrise de la langue peut être un outil permettant à un individu de s'acculturer à la société d'accueil ou encore, une clé pour aider son enfant à maîtriser la langue. Étant donné que nos tests statistiques montrent un plus grand effet de cette variable pour les groupes hispanophone et sinophone que pour le groupe francophone, nous pouvons croire que nos résultats sont le reflet de cette réalité. Contrairement à notre hypothèse, elle ne joue pas de manière significative pour la participation à l'école (type IV).

Tableau 36 : Résultats d'analyses de corrélation (Tau-B) entre les échelles des quatre types d'engagement parental et l'échelle globale de maîtrise de la langue

	Francophones	Hispanophones	Sinophones
Type I (pratiques éducatives à la maison)			
τ	0,081**	0,094	0,243*
p	0,000	0,211	0,019
(N)	(1682)	(135)	(62)
Type II (encadrement parental à la maison)			
τ	0,210**	0,248**	0,129
p	0,000	0,002	0,229
(N)	(1677)	(137)	(62)
Type III (communication-école-famille)			
τ	0,390**	0,431**	0,520**
p	0,000	0,000	0,000
(N)	(1770)	(142)	(66)
Type IV (participation des parents à l'école)			
τ	0,012	0,143	0,084
p	0,609	0,087	0,484
(N)	(1720)	(140)	(63)

** = corrélation significative au niveau 0,01; * = corrélation significative au niveau 0,05

Sources : Deniger et al. (2013)

Pour ce qui est des pratiques éducatives à la maison (type I), la maîtrise de la langue joue (avec un effet léger à moyen) pour les Francophones et les Sinophones, alors que nous ne pensions pas qu'elle aurait un effet pour cette dimension. Aussi, nos résultats démontrent un effet sur l'encadrement à la maison (type II), mais pas tout à fait dans le sens de nos hypothèses : nous pensions qu'elle aurait un effet contraire chez les Hispanophones et pas nécessairement d'effet chez les Francophones. Or, l'effet est bien présent chez les Francophones et les Hispanophones, et va dans le sens où plus les parents maîtrisent la langue, plus ils s'engagent dans l'encadrement parental. Les différences escomptées entre nos groupes ne sont pas présentes, mais nous avons tout de même souligné la possibilité que de maîtriser la langue permette une meilleure compréhension entre autres des travaux scolaires (type II), ce qui s'inscrit dans la logique de nos résultats. Finalement, elle n'a pas d'effet, tel que nous le pensions, sur l'encadrement à la maison chez les Sinophones.

Il est donc possible de lire de ces résultats que la maîtrise de la langue a un effet plus grand sur la communication entre l'école et la famille, ce qui n'est pas surprenant. Cet effet, bien qu'important pour tous les groupes, est plus grand chez les Sinophones, qui ont globalement une maîtrise de la langue plus faible. Chez l'ensemble de nos répondants, elle joue sur les pratiques éducatives (type I), ce qui ne faisait pas partie de nos hypothèses de départ, alors que chez les

Francophones et les Hispanophones, elle joue sur l'encadrement parental à la maison (type II), qui figurait dans nos hypothèses de départ, mais avec certaines nuances.

3.2. Les caractéristiques sociodémographiques et le capital social

Les caractéristiques sociodémographiques et de capital social sont plutôt de nature descriptive et comme il nous a été impossible de créer des échelles globales pour ces variables, nous avons choisi de les traiter une à la fois. Nous avons cependant divisé les diverses variables de manière logique, soit celles liées au répondant, celles propres aux caractéristiques de la famille, celles relatives au statut socioéconomique et celles spécifiques au capital social. Il est à noter que pour mettre en lumière la taille de l'effet tout en considérant la nature de nos données, nous avons indiqué les résultats dans nos tableaux des tests non paramétriques Tau de Kendall. Cependant, nous présentons les résultats des tests paramétriques de Pearson lorsque le résultat était statistiquement différent. Advenant le cas où ce dernier était indiqué, nous avons choisi de le mettre entre parenthèse et plus petit, de manière à ne pas créer de confusion avec le test privilégié Tau de Kendall. Finalement, pour pallier le fait que nous n'avons pas d'échelle globale étant donné qu'il s'agit plutôt de variables qualitatives et pour faciliter la synthèse, nous avons cru bon de faire un tableau récapitulatif des résultats à la fin des descriptions.

Nous avons d'abord consolidé les caractéristiques familiales qui sont plus propres au répondant, soit : le genre, l'âge et l'état matrimonial. Par souci d'économie d'espace, nous présentons au Tableau 37 les résultats de seulement celles qui ont un effet statistiquement significatif sur les types d'engagement parental.

Nous n'avons pas émis d'hypothèses sur le genre et en somme, il ne joue pas significativement sur l'engagement parental, ou s'il le fait, l'effet est de très petite taille (coefficients de moins de 0,09). L'âge des répondants joue un peu sur l'encadrement parental à la maison (type II) chez les Francophones ($\tau = 0,147$, $p = 0,000$, $N = 1675$) et pas chez les Hispanophones. Il joue plus chez les Sinophones cependant, surtout sur l'encadrement à la maison (type II) ($\tau = -0,332$, $p = 0,003$, $N = 62$) et sur les pratiques éducatives à la maison (type I) ($\tau = -0,259$, $p = 0,016$, $N = 62$). Il est possible de conclure que plus les parents francophones sont vieux et plus ils encadrent leur enfant à la maison (bien que cet effet soit de petite taille), alors

que c'est l'inverse chez les Sinophones : plus ils sont jeunes et plus ils encadrent leur enfant et sont engagés dans leurs pratiques éducatives (effet de taille moyenne). Cette conclusion peut être cohérente avec le fait que plus les parents sont jeunes et plus leur enfant est jeune, ce qui sera abordé au prochain paragraphe qui touche aux caractéristiques plus spécifiques aux enfants.

Tableau 37 : Tableau de l'influence statistiquement significative de variables propres au répondant sur l'engagement parental (Tau-B de Kendall et entre parenthèses R de Pearson)

	Francophones				Hispanophones				Sinophones			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
genre	-0,06 **	-0,09 **		-0,07 **								
Âge (répondant)	-0,06 **	-0,15 **	-0,07 **	-0,06 *					-0,26 *	-0,33 **		
État matrimonial	0,05 *	0,09 **	0,05 *	0,10 **							(-0,27) *	

** = corrélation significative au niveau 0,01; * = corrélation significative au niveau 0,05

Sources : Deniger et al. (2013)

Finalement, l'état matrimonial ne joue significativement que pour les Francophones, et ce, sur tous les types d'engagement parental, mais de manière très faible (les valeurs de τ sont toutes sous 0,10). Toutefois, si nous avons utilisé un test paramétrique (corrélations de Pearson), il aurait aussi été significatif pour l'encadrement parental à la maison (type II) ($r = 0,275$, $p = 0,026$, $N = 66$) chez les Sinophones. Ces résultats ne vont pas entièrement dans le sens de nos hypothèses, comme nous avons cru que les familles monoparentales s'engageraient moins à l'école (type IV).

Ensuite, nous avons regroupé les variables qui sont plus spécifiques aux familles ou à l'enfant, soit : le nombre d'enfants d'âge scolaire, le fait d'avoir au moins un enfant handicapé ou avec des difficultés scolaires et le fait d'avoir au moins un enfant avec du retard scolaire. Nous présentons, au Tableau 38, les résultats de seulement les variables qui ont un effet statistiquement significatif sur les types d'engagement parental.

Le nombre d'enfants d'âge scolaire joue sur l'engagement à l'école (type IV) ($\tau = 0,140$, $p = 0,000$, $N = 1716$) pour les Francophones seulement. Pour ce qui est du niveau scolaire des enfants, nous avons mis en lumière que les parents modulent leur engagement parental en raison de l'âge des enfants. Ainsi, plus les enfants vieillissent et plus les parents laissent par exemple de l'autonomie à leur enfant et donc s'engagent moins ou autrement. Il est cependant complexe de

mesurer l'engagement parental par rapport au niveau scolaire des enfants (ou encore de l'âge), puisque la manière dont les données ont été colligées comporte des risques que certains répondants se trouvent dans plus d'une catégorie. Il est conséquemment impossible d'effectuer un rapport de corrélation sur ce thème. Par contre, comme dit précédemment, nous avons constaté que chez les Sinophones, l'âge des parents (qui pourrait coïncider avec l'âge des enfants) joue sur les pratiques éducatives et l'encadrement à la maison.

Par rapport aux spécificités des enfants, les parents francophones qui ont un enfant avec un handicap ou des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, ont plus de pratiques éducatives à la maison (type I) et, tel que nous l'avions cru, communiquent plus avec l'école (type III). Seulement, l'effet de ces variables sur ces dimensions pour ce groupe est de très petite taille (la valeur de τ est de moins de 0,06). Les parents sinophones qui ont un enfant dans cette situation aussi communiquent significativement plus avec l'école et l'effet pour eux est plus grand ($\tau = -0,261$, $p = 0,015$, $N = 65$). Le fait d'avoir au moins un enfant avec du retard scolaire joue sur l'engagement parental des parents francophones seulement (type I, type II et type III), mais très minimalement (les valeurs de τ sont toutes sous 0,11).

Tableau 38 : Tableau de l'influence statistiquement significative de variables spécifiques aux familles ou à l'enfant sur l'engagement parental (Tau-B de Kendall)

	Francophones				Hispanophones				Sinophones			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Nombre enfants âge scolaire				0,14 **								
Enfant handicapé ou avec des difficultés scolaires	-0,06 **		-0,04 *								-0,26 *	
Enfant avec retard scolaire	-0,07 **	-0,11 **	-0,06 **									

** = corrélation significative au niveau 0,01; * = corrélation significative au niveau 0,05

Sources : Deniger et al. (2013)

Parmi les variables liées au statut socioéconomique, nous avons retenu le niveau de scolarité du répondant et du conjoint, de même que le revenu du ménage. Encore une fois, celles qui jouent statistiquement sur l'engagement parental sont présentées au Tableau 39. Nous avons émis l'hypothèse que les familles avec un statut socioéconomique variant de moyen à aisé s'engagent plus à l'école (type IV), alors que celles qui ont un niveau faible de revenus se sentent parfois moins à l'aise ou compétents pour le faire. Il n'y aurait cependant pas d'impact sur les types I et II (pratiques éducatives et encadrement à la maison) en ce qui a trait au fait de

s'engager et de ne pas s'engager, bien que la manière de le faire puisse varier d'une famille à l'autre. Nous avons aussi affirmé que pour les familles issues de l'immigration, il était préférable de s'attarder davantage au niveau d'éducation qu'au revenu familial.

Pour le niveau de scolarité du répondant, il joue chez les Francophones sur les pratiques éducatives à la maison (type I), la communication école-famille (type III) et la participation des parents à l'école (type IV), mais minimalement (les valeurs de τ sont toutes sous 0,113). Chez les Hispanophones, il ne joue que sur la communication école-famille (type III) ($\tau = -0,188$, $p = 0,006$, $N = 142$), mais a cependant une influence légèrement plus grande que pour les Francophones. Finalement, il joue chez les Sinophones sur les pratiques éducatives à la maison (type I) ($\tau = -0,281$, $p = 0,011$, $N = 60$) et ce, de manière négative contrairement aux Francophones. Ainsi, plus les parents francophones sont scolarisés, et plus ils s'engagent dans leurs pratiques éducatives à la maison, plus ils participent à l'école, mais moins ils communiquent avec cette dernière, quoique l'effet est de petite taille. Comme chez les Francophones, les Hispanophones éduqués communiquent moins avec l'école (ceci est encore plus vrai pour eux, car l'effet de la scolarité sur ce type est plus grand). Chez les Sinophones, plus ils sont scolarisés et moins ils s'engagent dans leurs pratiques éducatives (effet de taille moyenne).

Tableau 39 : Tableau de l'influence statistiquement significative de variables de statut socioéconomique sur l'engagement parental (Tau-B de Kendall et entre parenthèses R de Pearson)

	Francophones				Hispanophones				Sinophones			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Niveau scolarité (répondant)	0,05 **		-0,08 **	0,11 **			-0,19 **		-0,28 *			
Niveau scolarité (conjoint)	0,05 *			(0,53) **		(0,18) *	-0,17 *				0,27 *	
Revenu (ménage)	0,06 **	0,05 *	(-0,53) *	0,10 **				0,19 *				

** = corrélation significative au niveau 0,01; * = corrélation significative au niveau 0,05

Sources : Deniger et al. (2013)

Quant au niveau de scolarité du conjoint, il joue très minimalement chez les Francophones sur les pratiques éducatives à la maison (type I) et possiblement, si nous appliquons un test de Pearson, sur la participation des parents à l'école (type IV). Il a cependant plus d'influence sur la communication école-famille (type III) ($\tau = -0,232$, $p = 0,010$, $N = 122$) chez les Hispanophones, et en appliquant un test de Pearson, il aurait également joué sur l'encadrement parental à la

maison (type II). La communication entre l'école et la famille est donc moins bien établie pour les parents de ce groupe qui ont un enfant avec un handicap ou une difficulté scolaire (cette constatation est aussi valable chez les Francophones, mais comme la taille de l'effet est faible, nous ne l'avons pas souligné préalablement). Chez les Sinophones, il ne joue que sur la communication école-famille (type III) ($\tau = 0,274$, $p = 0,033$, $N = 61$). Ainsi, plus les répondants de ce groupe sont scolarisés et moins ils s'engagent dans des pratiques éducatives, alors que plus le conjoint est scolarisé et mieux se porte la communication entre l'école et la famille. Finalement, le revenu du ménage joue sur tous les types d'engagement parental pour les Francophones (mais encore une fois, l'effet est petit, car toutes les valeurs de τ sont sous 0,099), ne joue que sur la participation des parents à l'école (type IV) pour les Hispanophones ($\tau = 0,194$, $p = 0,016$, $N = 142$) et n'a pas d'influence pour les Sinophones. Ainsi, par rapport aux variables de statut socioéconomique, nous avons émis l'hypothèse qu'il jouait sur la communication école-famille (type III) et la participation des parents à l'école (type IV), ce qui est cohérent avec nos résultats, mais nous n'avions pas anticipé que ces variables auraient potentiellement un effet sur les pratiques éducatives à la maison (type I), comme ce fut le cas chez les Sinophones.

Par rapport au capital social, plus il est élevé et plus il permet aux parents d'arrimer leurs attentes à celles du milieu scolaire. Nous avons donc émis l'hypothèse qu'il peut jouer sur la communication entre l'école et la famille (type III), notamment à se faire reconnaître par un locuteur légitime par l'école. Il peut aussi jouer sur l'encadrement parental à la maison (type II), puisqu'il influence, entre autres, le fait de posséder de l'information pertinente sur le curriculum ou l'accompagnement des devoirs. Finalement, sur la participation à l'école (type IV) puisqu'un capital social élevé est lié à la connaissance du fonctionnement des institutions. Nos résultats (Tableau 40) démontrent que chez les Francophones, il joue sur les pratiques éducatives à la maison (type I) ($\tau = 0,108$, $p = 0,000$, $N = 1671$), l'encadrement parental à la maison (type II) ($\tau = 0,198$, $p = 0,000$, $N = 1666$) et la communication école-famille (type III) ($\tau = 0,523$, $p = 0,000$, $N = 1750$) et que les effets sont respectivement de petite taille, de taille moyenne et de grande taille. C'est cependant seulement en appliquant un test de Pearson qu'il est possible d'affirmer qu'il influence de manière significative la participation des parents à l'école (type IV). Pour les Hispanophones, il joue sur l'encadrement parental à la maison (type II) ($\tau = 0,162$, $p = 0,030$, $N = 132$) et la communication école-famille (type III) ($\tau = 0,542$, $p = 0,000$, $N = 137$) et pour les

Sinophones, sur les pratiques éducatives à la maison (type I) ($\tau = 0,214$, $p = 0,041$, $N = 60$), la communication école-famille (type III) ($\tau = 0,572$, $p = 0,000$, $N = 63$) et type IV ($\tau = 0,312$, $p = 0,010$, $N = 61$). Le capital social joue pour toutes les familles de manière significative sur la communication entre l'école et la famille et que l'effet est considérable. Comme attendu, il joue aussi sur l'encadrement parental, mais pas chez les Sinophones. Pour ces derniers, nous sommes quelque peu surpris de constater qu'il joue significativement sur les pratiques éducatives à la maison et avec un effet tout de même non négligeable.

Tableau 40 : Tableau de l'influence statistiquement significative du capital social sur l'engagement parental (Tau-B de Kendall et entre parenthèses R de Pearson)

	Francophones				Hispanophones				Sinophones			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Capital social	0,11 **	0,20 **	0,52 **	(0,61) **	0,16 *	0,54 **			0,21 *		0,57 **	0,31 *

** = corrélation significative au niveau 0,01; * = corrélation significative au niveau 0,05

Sources : Deniger et al. (2013)

Le Tableau 41 permet d'avoir une vue d'ensemble des variables de statut socioéconomique et de capital social et leur influence sur les dimensions d'engagement parental. Comme pour tous les tableaux de cette section, nous avons indiqué les résultats des tests non paramétriques de Tau et les résultats des tests paramétriques de Pearson seulement lorsque la réponse statistique était différente.

En somme, bien que la majorité des variables jouent significativement sur l'engagement des parents francophones, leur influence est généralement de petite taille, sauf pour le capital social. Chez les Hispanophones, c'est seulement le niveau de scolarité (du répondant et du conjoint), le revenu familial et le capital social qui jouent sur l'engagement parental, et ce, d'une manière plus importante que chez les Francophones. Chez les Sinophones, l'influence des variables est plus partagée, mais son importance est souvent plus élevée que chez les autres groupes. Finalement, pour ce groupe, la taille de l'effet du capital social, bien qu'importante sur les pratiques éducatives à la maison (type I), la communication école-famille (type III) et la participation des parents à l'école (type IV), n'a pas une valeur beaucoup plus grande pour les variables qui sont statistiquement significatives.

Tableau 41 : Tableau récapitulatif de l'influence statistiquement significative de variables de statut socioéconomique et de capital social sur l'engagement parental (Tau-B de Kendall et entre parenthèses R de Pearson)

	Francophones				Hispanophones				Sinophones			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
genre	-0,06 **	-0,09 **		-0,07 **								
Âge (répondant)	-0,06 **	-0,15 **	-0,07 **	-0,06 *					-0,26 *	-0,33 **		
État matrimonial	0,05 *	0,09 **	0,05 *	0,10 **						(-0,27) *		
Nombre enfants âge scolaire				0,14 **								
Enfant handicapé ou avec des difficultés scolaires	-0,06 **		-0,04 *								-0,26 *	
Enfant avec retard scolaire	-0,07 **	-0,11 **	-0,06 **									
Niveau scolarité (répondant)	0,05 **		-0,08 **	0,11 **			-0,19 **		-0,28 *			
Niveau scolarité (conjoint)	0,05 *			(0,53) **	(0,18) *	-0,17 *						0,27 *
Revenu (ménage)	0,06 **	0,05 *	(-0,53) *	0,99 **				0,19 *				
Capital social	0,11 **	0,20 **	0,52 **	(0,61) **	0,16 *	0,54 **			0,21 *		0,57 **	0,31 *

** = corrélation significative au niveau 0,01; * = corrélation significative au niveau 0,05

Sources : Deniger et al. (2013)

3.3. Les caractéristiques personnelles

Nous avons utilisé l'échelle globale afin de mesurer l'impact des diverses variables liées aux caractéristiques personnelles sur les dimensions d'engagement. Seul le style parental n'avait pas pu y être intégré, alors nous l'avons traité séparément. Nous avons émis l'hypothèse que les caractéristiques personnelles pouvaient jouer sur tous les types d'engagement parental. Nos résultats, présentés au Tableau 42, démontrent qu'elles jouent sur les pratiques éducatives à la maison (type I) pour tous les groupes (avec davantage d'influence chez les Sinophones), l'encadrement parental à la maison (type II) (seulement pour les Francophones et les Hispanophones) et que très légèrement sur la communication école-famille (type III) pour les Francophones.

Ainsi, les aspirations scolaires ou encore la conception du rôle parental et du rôle de l'école jouent comme nous l'anticipions sur les pratiques éducatives à la maison (type 1), mais pas comme nous l'avons cru sur l'encadrement parental (type II). Bien évidemment, nous mesurons ici l'influence de ces variables, mais comme dit dans notre cadre conceptuel, les

caractéristiques personnelles peuvent aussi être liées au statut socioéconomique ou encore à la maîtrise de la langue. Pour mesurer l'influence de toutes ces variables, il nous faudrait pousser davantage les analyses statistiques et créer des modèles plus complexes.

Tableau 42 : Résultats d'analyses de corrélation (Tau-B de Kendall) entre les échelles des quatre type d'engagement parental et l'échelle globale des caractéristiques personnelles

	Francophones	Hispanophones	Sinophones
Type I (pratiques éducatives à la maison)			
τ	0,158**	0,198**	0,244**
p	0,000	0,002	0,007
(N)	(1682)	(135)	(62)
Type II (encadrement parental à la maison)			
τ	0,113**	0,232**	0,109
p	0,000	0,000	0,248
(N)	(1677)	(137)	(62)
Type III (communication-école-famille)			
τ	0,058**	0,019	-0,066
p	0,001	0,747	0,465
(N)	(1689)	(138)	(63)
Type IV (participation des parents à l'école)			
τ	-0,005	0,075	-0,132
p	0,819	0,290	0,218
(N)	(1686)	(139)	(66)

** = corrélation significative au niveau 0,01; * = corrélation significative au niveau 0,05

Sources : Deniger et al. (2013)

Pour ce qui est du style parental, chez les Francophones, il a un impact statistiquement significatif sur tous les types d'engagement parental : Type I ($\tau=0,249$, $p=0,000$, $N=1683$); type II ($\tau=0,295$, $p=0,000$, $N=1678$); type III ($\tau=0,074$, $p=0,000$, $N=1765$) et; type IV ($\tau=0,049$, $p=0,039$, $N=1721$), mais l'influence se fait davantage sentir à la maison, ce qui est logique. Chez les Hispanophones, il ne joue que sur le type I ($\tau=0,185$, $p=0,012$, $N=135$) et le type II ($\tau=0,173$, $p=0,024$, $N=137$), alors qu'il ne joue pas pour les parents sinophones.

3.4. Le capital culturel

Au niveau du capital culturel, nous avons utilisé nos deux regroupements de variables : l'un relié à l'école et l'autre aux ressources communautaires. Étant donné la manière dont étaient codées nos données, il nous était impossible de ne faire qu'une seule mesure qui tienne compte de ces deux axes. Nous avons émis l'hypothèse que plus le capital culturel est en cohérence avec

l'école et est élevé, plus l'encadrement parental (type II) sera lié aux pratiques appliquées à l'école (par exemple, au développement de la littératie). Aussi, une différence culturelle entre l'école et la famille peut moduler le contact avec l'école (type III et type IV) avec, entre autres, la gêne qui vient s'interposer entre les deux ou encore, altérer la communication à cause de la méconnaissance de certains droits parentaux.

Pour ce qui est du capital culturel relié à l'école, nos résultats (Tableau 43) précisent qu'il joue, pour nos trois groupes, sur les pratiques éducatives à la maison (type I) (de manière plus prononcée chez les Sinophones), l'encadrement parental à la maison (type II) (plus important chez les Hispanophones) et la communication école-famille (type III) (plus important chez les Francophones). Il ne joue pas significativement sur la participation des parents à l'école (type IV).

Tableau 43 : Résultats d'analyses de corrélation (Tau-B de Kendall) entre les échelles des quatre type d'engagement parental et l'échelle globale du capital culturel relié à l'école

	Francophones	Hispanophones	Sinophones
Type I (pratiques éducatives à la maison)			
τ	0,203**	0,274**	0,473**
p	0,000	0,000	0,000
(N)	(1687)	(135)	(62)
Type II (encadrement parental à la maison)			
τ	0,300**	0,383**	0,246**
p	0,000	0,000	0,009
(N)	(1682)	(137)	(62)
Type III (communication-école-famille)			
τ	0,445**	0,369**	0,364**
p	0,000	0,000	0,000
(N)	(1769)	(142)	(65)
Type IV (participation des parents à l'école)			
τ	0,011	0,064	0,071
p	0,586	0,363	0,503
(N)	(1726)	(143)	(63)

** = corrélation significative au niveau 0,01; * = corrélation significative au niveau 0,05

Sources : Deniger et al. (2013)

Pour ce qui est du capital culturel relié à la communauté, selon nos données (Tableau 44) il joue moins sur l'engagement parental que celui relié aux variables plus scolaires. Il influence les pratiques éducatives à la maison (type I) pour les Francophones (mais très peu) et les Hispanophones, l'encadrement parental à la maison (type II) pour les Hispanophones et la communication école-famille (type III) pour les Francophones (encore là très peu) et les

Sinophones. Il joue cependant sur la participation des parents à l'école (type IV) comme nous l'avions prévu, mais que chez les Francophones et de manière quasi nulle.

Tableau 44 : Résultats d'analyses de corrélation (Tau-B de Kendall) entre les échelles des quatre type d'engagement parental et l'échelle globale du capital culturel relié à la communauté

	Francophones	Hispanophones	Sinophones
Type I (pratiques éducatives à la maison)			
τ	0,064**	0,141*	0,085
p	0,000	0,028	0,380
(N)	(1653)	(132)	(57)
Type II (encadrement parental à la maison)			
τ	0,001	0,199**	-0,019
p	0,944	0,003	0,848
(N)	(1648)	(134)	(57)
Type III (communication-école-famille)			
τ	0,041*	0,098	0,233*
p	0,020	0,109	0,015
(N)	(1662)	(138)	(58)
Type IV (participation des parents à l'école)			
τ	0,093**	0,062	0,137
p	0,000	0,388	0,228
(N)	(1659)	(138)	(56)

** = corrélation significative au niveau 0,01; * = corrélation significative au niveau 0,05

Sources : Deniger et al. (2013)

En somme, le capital culturel joue sur l'engagement parental et pour tous les groupes, surtout à la maison (type I et II) et au niveau de la communication entre l'école et la famille (type III). Il faut ajouter que son effet est tout de même considérable (coefficients situés entre 0,20 et 0,47), et ce pour les trois groupes. Contrairement à notre hypothèse, il ne semble pas jouer de manière significative sur l'engagement parental à l'école (type IV), sauf pour les parents francophones, mais avec un petit effet.

3.5. Les dynamiques systémiques

Pour les dynamiques systémiques, nous avons utilisé l'échelle globale. Nous avons émis l'hypothèse qu'elles pouvaient jouer sur la communication école-famille (type III), la participation des parents à l'école (type IV) et possiblement l'encadrement parental à la maison (type II). Si le milieu scolaire disqualifie le milieu familial, l'impact peut se sentir dans tous les contacts avec l'école. Cependant, il ne devrait pas jouer sur les pratiques parentales. Nos résultats (Tableau 45) démontrent qu'elles jouent sur les pratiques éducatives à la maison (type I) que pour

les Francophones, et ce de manière plutôt faible. Elle joue un peu plus sur l'encadrement parental à la maison (type II) (Francophones et Hispanophones). Finalement, pour tous les groupes, elle joue sur la communication école-famille (type III) de manière plutôt forte (plus chez les Hispanophones, puis les Francophones et les Sinophones).

Tableau 45 : Résultats d'analyses de corrélation (Tau-B de Kendall) entre les échelles des quatre type d'engagement parental et l'échelle globale des dynamiques systémiques

	Francophones	Hispanophones	Sinophones
Type I (pratiques éducatives à la maison)			
τ	0,115**	0,113	0,239**
p	0,000	0,067	0,009
(N)	(1687)	(135)	(62)
Type II (encadrement parental à la maison)			
τ	0,205**	0,199*	0,094
p	0,000	0,002	0,318
(N)	(1682)	(137)	(62)
Type III (communication-école-famille)			
τ	0,570**	0,602**	0,543**
p	0,000	0,000	0,000
(N)	(1770)	(142)	(66)
Type IV (participation des parents à l'école)			
τ	-0,001	0,031	0,176
p	0,971	0,657	0,093
(N)	(1726)	(143)	(63)

** = corrélation significative au niveau 0,01; * = corrélation significative au niveau 0,05

Sources : Deniger et al. (2013)

Nous ne sommes pas surprise par le fait que les dynamiques systémiques jouent sur la communication entre l'école et la famille, ni de la grande amplitude de cet impact. Il est logique que l'ouverture de l'école et de l'enseignant, ou encore le comportement de ce dernier influence la communication entre l'école et la famille. Dans cette même logique cependant, nous nous serions attendue à ce que l'engagement parental à l'école en soit aussi teinté. Finalement, si l'impact des dynamiques systémiques sur les pratiques parentales pour les Francophones et les Sinophones est surprenant, nous ne sommes pas étonnée de voir qu'elles peuvent jouer sur l'encadrement parental à la maison (type II).

3.6. Synthèse de l'impact des différentes sources d'influence sur l'engagement parental

De manière générale, les sources d'influence jouent sur certaines dimensions de l'engagement parental et il est rare qu'elles aient un impact sur toutes les dimensions à la fois.

Elles ont aussi un impact et un effet variable, dépendamment que les parents soient issus des groupes francophone, hispanophone ou sinophone. Dans le but de voir de manière plus globale l'impact des différentes sources d'influence sur les types d'engagement parental, nous avons regroupé en un diagramme (Annexe D) celles qui jouaient significativement sur les différentes dimensions de l'engagement parental. Nous avons pris soin d'y indiquer aussi le groupe sur lequel elles jouent et l'ampleur de l'effet qu'elles ont sur les dimensions. Cependant, par souci d'économie d'espace et de lisibilité, nous avons omis d'ajouter au diagramme les données qui étaient significatives et pour lesquelles l'effet était de très petite taille. Par exemple la variable du genre jouait chez les Francophones, mais comme les coefficients étaient tous sous 0,09, nous n'avons pas ajouté cette variable à notre diagramme.

Afin de faciliter la synthèse, nous présenterons le diagramme de manière détaillée en respectant les catégories des sources d'influence. D'abord, en ce qui a trait à la maîtrise de la langue, tel qu'il est possible de le voir à la Figure 11, elle joue sur les pratiques éducatives (type I) chez les Francophones et davantage chez les Sinophones. Elle influence aussi sur l'encadrement parental (type II) chez les Francophones et davantage chez les Hispanophones. Finalement, elle a un impact sur la communication entre l'école et la famille (type III) dans l'ordre suivant : Francophones, Hispanophones et Sinophones.

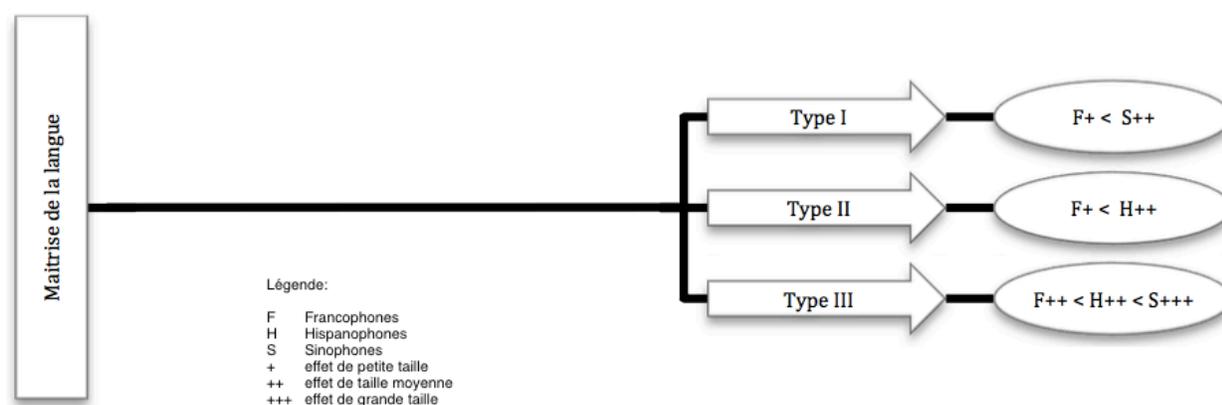


Figure 11 : Influence de la maîtrise de la langue sur les dimensions de l'engagement parental

Pour ce qui est des caractéristiques sociodémographiques et du capital social, nous avons plusieurs variables étant donné qu'elles étaient toutes de nature plus descriptive. Comme le

montre la Figure 12, l'âge des répondants joue sur les pratiques éducatives (type I) chez les Sinophones seulement, alors qu'il joue pour les Francophones et les Sinophones pour l'encadrement parental à la maison (type II). Le fait d'avoir au moins un enfant handicapé a une influence chez les Francophones, mais légère, sur leurs pratiques parentales, alors que chez les Sinophones, elle influence moyennement la communication entre l'école et la famille (type III). Quant à la scolarité, celle du répondant joue sur les pratiques éducatives (type I) seulement chez les Sinophones, quelque peu sur la communication entre l'école et la famille (type III) pour les Francophones et légèrement plus chez les Hispanophones et finalement sur la participation à l'école des Francophones. Celle du conjoint joue seulement pour les groupes issus de l'immigration, mais seulement sur la communication entre l'école et la famille (type III) de manière légère pour les Hispanophones et moyenne chez les Sinophones.

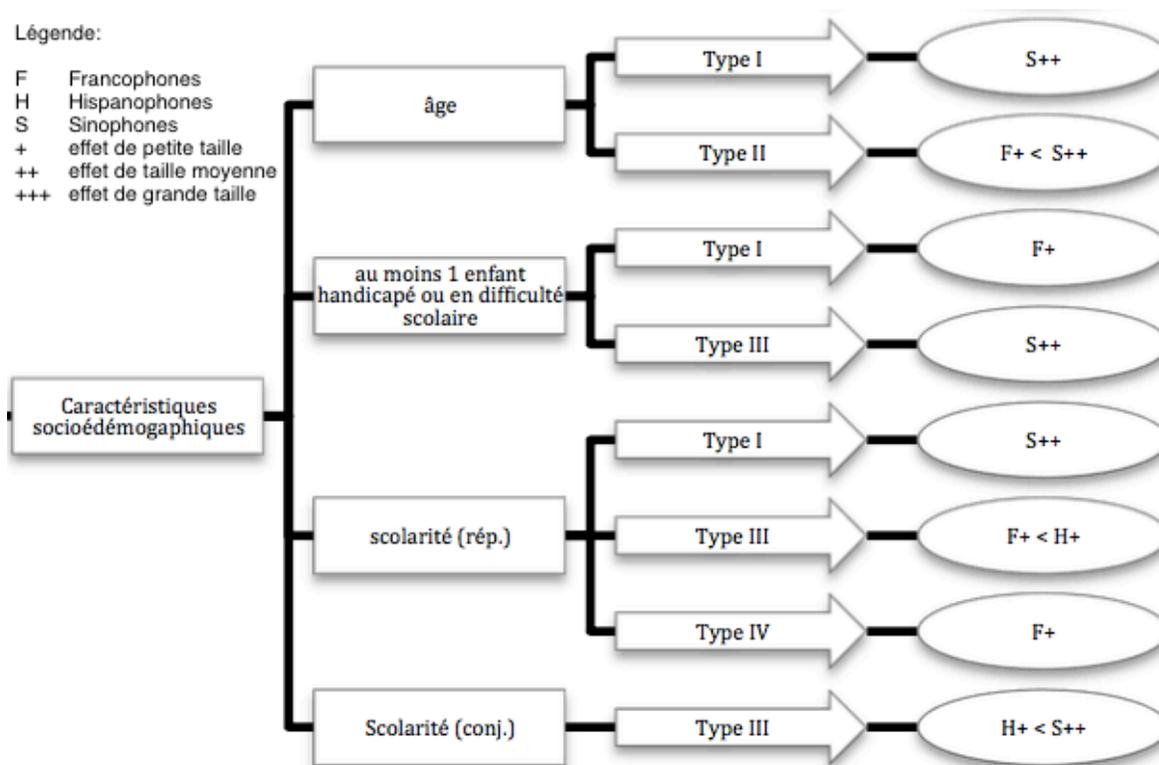


Figure 12 : Influence des caractéristiques socioédémographiques sur les dimensions de l'engagement parental

Quant au capital social, tel que le présente la Figure 13, il a une influence sur tous les types d'engagement parental, mais pas pour tous les groupes. Il joue légèrement sur les pratiques parentales (type I) chez les Francophones et les Sinophones, légèrement aussi sur l'encadrement

parental (type II) des parents hispanophones et francophones. Son influence la plus grande est sur la communication entre l'école et la famille (type III), et ce, pour les trois groupes. Finalement, pour les parents sinophones, le capital social influence moyennement la participation à l'école.

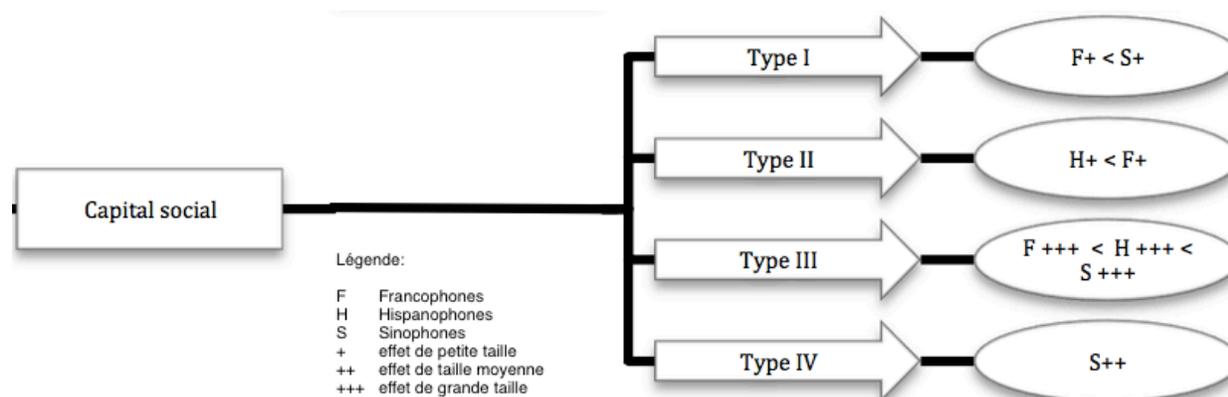


Figure 13 : Influence du capital social sur les dimensions de l'engagement parental

Pour ce qui est des caractéristiques personnelles (Figure 14), de manière générale, elles influencent ce qui a trait à la participation des parents à la maison. Elles jouent sur les pratiques parentales (type I) pour les trois groupes, avec une influence plus grande chez les Sinophones. Finalement, elles influencent l'encadrement parental (type II) chez les Francophones et les Hispanophones. Nous avons traité de manière plus spécifique le style parental compte tenu de sa nature descriptive. Ce dernier n'a aucune influence pour les Sinophones. Il joue cependant sur les pratiques parentales (type I) et l'encadrement parental (type II) des Hispanophones et Francophones (son influence est plus grande chez ces derniers), et sur la communication entre l'école et la famille (type III) pour les Francophones seulement.

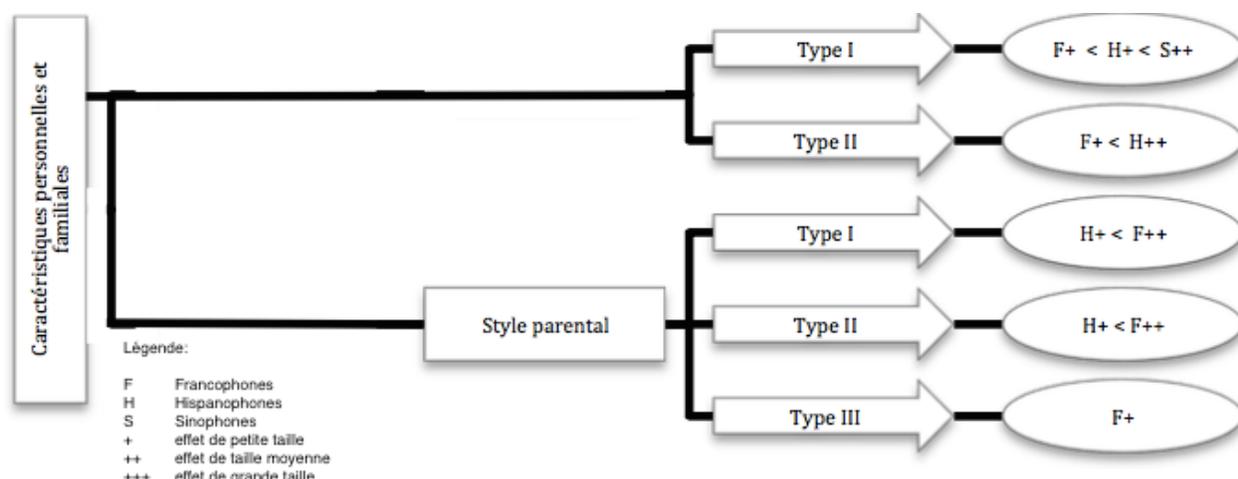


Figure 14 : Influence des caractéristiques personnelles sur les dimensions de l'engagement parental

Le capital culturel a été divisé en deux parties : relié à l'école et relié aux ressources communautaires. Comme le montre la Figure 15, même si le capital culturel relié à la communauté joue sur tous les types d'engagement parental, celui relié à l'école a une influence plus grande sur l'engagement parental en général. En fait, le capital culturel relié à l'école influence légèrement les pratiques éducatives (type I) des Francophones et moyennement celui des Hispanophones et des Sinophones. Chez les Francophones et les Hispanophones, il influence aussi moyennement l'encadrement parental (type II). Il joue en dernier lieu sur la communication entre l'école et la famille (type III) pour tous les groupes, mais avec une tendance différente de la normale : quoiqu'il joue moyennement pour tous les groupes, il a une influence un peu plus grande chez les Francophones que pour les deux groupes issus de l'immigration.

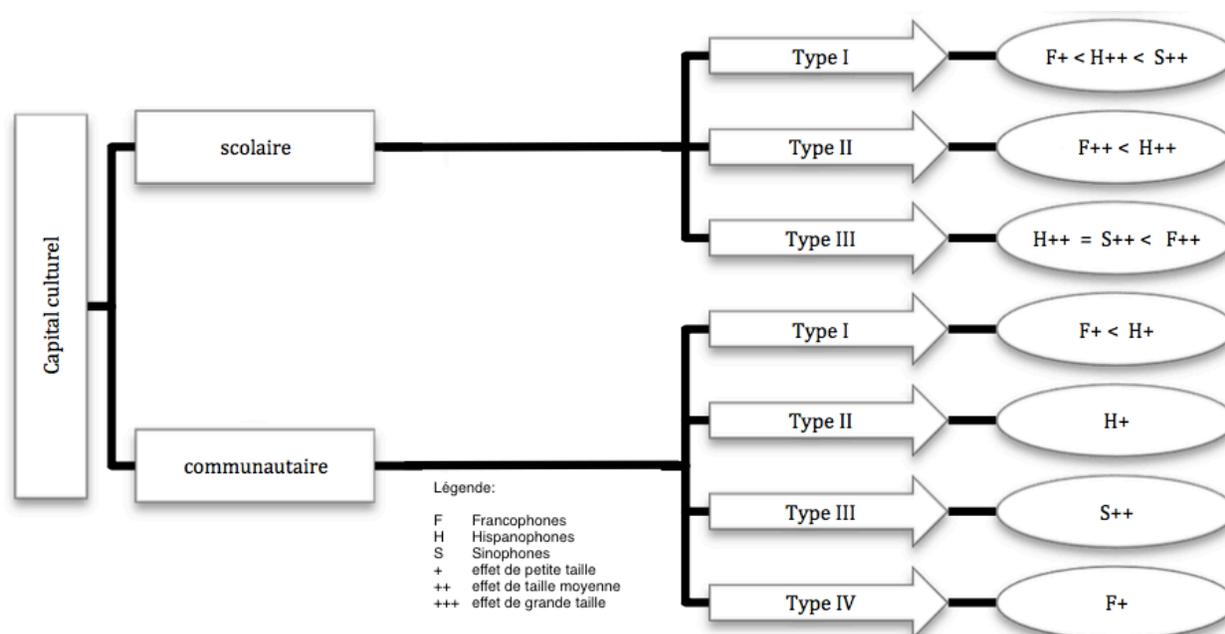


Figure 15 : Influence du capital culturel sur les dimensions de l'engagement parental

Pour ce qui est du capital culturel relié à la communauté, il influence légèrement les pratiques parentales des Francophones et des Hispanophones, ne joue que pour les Hispanophones sur l'encadrement parental (type II), n'influence que les Sinophones (moyennement) au niveau de la communication entre l'école et la famille (type III), et que les Francophones (légèrement) sur la participation à l'école (type IV).

Finalement, pour ce qui est des dynamiques systémiques, tel que présenté à la Figure 16, elles influencent les pratiques parentales (type I) des Francophones et des Sinophones (moyennement chez ces derniers). Elles jouent légèrement sur l'encadrement parental (type II) des Hispanophones et des Francophones. Elles ont aussi une grande influence sur la communication entre l'école et la famille (type III), et ce, pour tous les groupes.

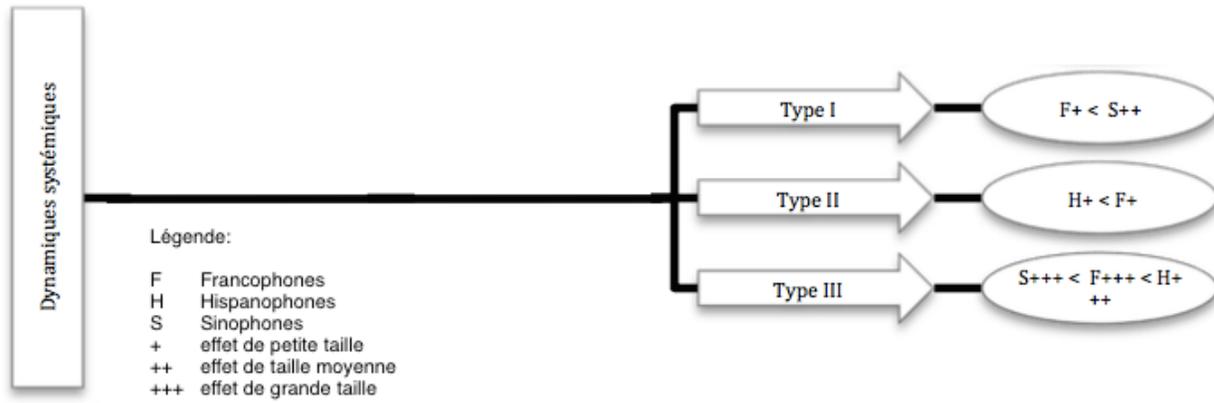


Figure 16 : Influence des dynamiques systémiques sur les dimensions de l'engagement parental

DISCUSSION DES RÉSULTATS ET CONCLUSION

Cette recherche visait à comprendre la manière dont s'articule l'engagement parental pour des familles montréalaises qui présentent globalement des profils culturels différents, soit les Francophones, les Hispanophones et les Sinophones. Dans cette conclusion, en revenant sur chacun des chapitres précédents, nous mettrons en lumière des contributions théoriques et empiriques de cette recherche. Nous formulerons ensuite quelques recommandations relatives à ces dernières, et présenterons des perspectives de recherche découlant de nos résultats.

1. RAPPEL DES PRINCIPALES ÉTAPES ET DES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Au premier chapitre, nous avons vu que l'immigration, qui est présente au Québec depuis de nombreuses années, est aujourd'hui sélectionnée afin de favoriser l'insertion économique, sociale et linguistique des immigrants. Or, dans les faits, ils rencontrent des défis et leur intégration n'est pas facilement acquise. En réponse à ce phénomène, les familles issues de l'immigration se tournent souvent vers l'école pour s'assurer que leur enfant aille une intégration et un avenir meilleurs.

En outre, la scolarisation est souvent centrale dans le projet prémigratoire et les difficultés d'intégration rencontrées par les familles ne font qu'accentuer le plus souvent l'importance d'une bonne éducation. Ainsi, la réussite scolaire des enfants devient vectrice d'insertion à la communauté d'accueil, de mobilité sociale et de la réussite du projet migratoire.

Une vaste étude menée au Québec a démontré que malgré certaines difficultés d'adaptation rencontrées par les familles immigrantes, les élèves issus de l'immigration ne réussissent pas moins que les élèves francophones de troisième génération (Mc Andrew et al., 2011). En outre, nous avons mis en exergue qu'il existe des différences entre les groupes ethnoculturels, à la fois lorsque l'on s'arrête à la réussite scolaire, ou à des sujets plus vastes touchant le phénomène migratoire. Par exemple, au niveau de la réussite scolaire au Québec, sur un continuum, les élèves originaires de l'Asie de l'Est, puis ceux de l'Europe de l'Est, de l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient et ceux de l'Asie du Sud-Est réussissent significativement

mieux à l'école que les élèves francophones d'implantation ancienne. À l'inverse, les élèves originaires d'Amérique centrale et du Sud, des Antilles et de l'Afrique Subsaharienne et de l'Asie du Sud, se situent sous les moyennes (Mc Andrew et al., 2011).

Nous avons donc voulu comprendre les facteurs expliquant les différences entre les groupes et nous avons compris qu'il existe une multitude de variables pour expliquer la réussite scolaire qui n'implique pas seulement des mécanismes cognitifs propres à l'élève. Sachant que l'environnement familial a une influence sur la scolarisation des enfants, il nous est apparu pertinent de nous attarder à l'engagement parental afin de connaître son rôle dans la réussite scolaire de l'enfant.

Comme les écrits témoignent de l'importance de prendre en considération les groupes ethnoculturels dans les recherches afin de nuancer les conclusions tirées — les profils d'une communauté ethnoculturelle à l'autre variant largement —, nous avons choisi de cibler plus spécifiquement des groupes qui se distinguent au niveau de la réussite scolaire, mais aussi qui présentent dans les écrits des profils socioéconomiques, des cultures et un rapport à la scolarité différents. Nous avons donc ciblé : les Francophones, les Hispanophones et les Sinophones.

Dans cette étude, considérant l'impact possible des parents sur la réussite de leur enfant, et surtout l'importance de l'école dans le projet migratoire et les distinctions de réussite scolaire d'un groupe ethnoculturel à l'autre, nous avons choisi d'effectuer une étude comparative de l'engagement parental. Ce choix est cohérent avec notre objectif de comprendre où se situent les ressemblances et les différences entre ces groupes au niveau de l'engagement parental et d'obtenir des résultats nuancés sachant que le rapport à l'école et celui entretenu avec la réussite scolaire se développent selon des modalités différentes en fonction de la culture, de l'origine ou du parcours migratoire des familles.

Nous avons donc formulé la question suivante : quels sont les éléments communs et les différences existant dans l'engagement parental entre les familles issues de l'immigration hispanophones et sinophones comparativement aux familles francophones?

Rappelons que dans les écrits, les chercheurs ont abordé le concept d'engagement parental sous de multiples angles et approches : certains se sont attardés plus spécifiquement au concept en soi, alors que d'autres se sont arrêtés aux variables déterminant l'engagement parental. Au chapitre deux, nous avons présenté une revue de littérature exhaustive sur la manière dont les recherches et les écrits théoriques conceptualisent l'engagement parental. Nous avons choisi de nous arrêter plus particulièrement à la conceptualisation d'Epstein (2001), notamment car elle comprenait le concept de manière plus globale, en accordant de l'importance entre autres à l'impact de l'institution scolaire sur l'engagement des parents à l'école.

Nous avons aussi mis en relief de nombreuses sources d'influence susceptibles de jouer sur l'engagement parental, tout en spécifiant de quelle manière elles agissent sur les différentes dimensions d'engagement parental d'Epstein (2001). Ajoutons que tout au long de ce processus, nous avons apporté des précisions sur la manière dont elles peuvent être modulées pour les familles issues de l'immigration et, lorsque possible, pour les familles de notre étude plus spécifiquement.

Il est ressorti de cette revue de littérature que les sources d'influence ne jouent généralement que sur certaines dimensions de l'engagement parental, ce que nous avons également observé dans les résultats de notre analyse. Ainsi, nous avons pu justifier l'importance de prendre en considération le concept d'engagement parental sous de multiples angles. Nous avons aussi pu observer que les sources d'influence ne jouent pas avec la même amplitude pour tous les groupes, ce qui est cohérent avec la recommandation d'études spécifiant de l'importance d'apporter des nuances entre les groupes ethnoculturels.

À la lumière de notre revue de littérature, nous avons établi un cadre opérationnel qui est à la fois cohérent avec cette dernière et avec les données qui avaient déjà été colligées, et qui nous permettait de répondre à nos objectifs plus spécifiques de recherche, soit : (1) dresser un portrait des sources d'influence pour les familles francophones, hispanophones et sinophones (2) faire un portrait des diverses facettes de l'engagement parental au sein des familles francophones, hispanophones et sinophones et (3) explorer l'impact de diverses variables explicatives sur les facettes d'engagement parental.

Afin de répondre au premier objectif de recherche, nous avons conservé la nomenclature des sources d'influence de notre cadre conceptuel, soit en regroupant les variables en cinq catégories : (1) les dynamiques spécifiques aux familles immigrantes; (2) les caractéristiques sociodémographiques et le capital social; (3) les caractéristiques personnelles (4) le capital culturel et (5) les dynamiques systémiques.

Pour le second objectif, nous avons modifié la conceptualisation d'Epstein (2001), car nous n'avons pas suffisamment de données pour documenter les six dimensions conceptualisées par l'auteur. Nous en avons donc retenu quatre : (1) les pratiques éducatives à la maison; (2) l'encadrement parental à la maison; (3) la communication entre l'école et la famille et (4) la participation à l'école.

Finalement, le dernier objectif de cette recherche est d'explorer de quelle manière les sources d'influence jouent sur les différentes dimensions. Nous avons donc croisé les sources d'influence avec chacun des types d'engagement parental et distingué les résultats pour chacun des trois groupes étudiés.

2. PRINCIPAUX RÉSULTATS DE LA RECHERCHE ET APPORTS EMPIRIQUES ET THÉORIQUES DE LA RECHERCHE

D'abord, nous nous sommes attardée aux caractéristiques susceptibles d'avoir un impact sur l'engagement parental pour chacun des groupes tout en décrivant simultanément nos échantillons. Ensuite, nous avons décrit et comparé le niveau d'engagement parental des trois groupes selon les quatre dimensions retenues. Finalement, nous avons exploré l'impact des diverses sources d'influence sur les quatre dimensions d'engagement parental pour chacun des groupes.

Dans un premier temps, l'analyse menée auprès des Francophones a permis de cibler que les parents de ce groupe ont un profil globalement favorable en ce qui a trait à l'engagement parental : par exemple, ils connaissent la langue d'enseignement, sont éduqués, ont un capital économique, social et culturel élevés et les dynamiques dans lesquelles ils s'inscrivent avec

l'école sont avantageuses. Par rapport à ces dernières, de manière globale, les parents de ce groupe semblent s'inscrire dans une meilleure dynamique que les parents des groupes issus de l'immigration.

Quant aux parents hispanophones, ils ont un profil globalement comparable aux parents francophones, même si nous avons noté certaines petites différences dans notre échantillon : ils connaissent moins bien la langue, sont un peu moins éduqués, possèdent un capital économique et social un peu moins élevé et s'inscrivent dans des dynamiques systémiques un peu moins avantageuses que les Francophones.

C'est plus spécifiquement par rapport aux caractéristiques personnelles qu'ils semblent avoir un profil globalement très avantageux et comparable aux Francophones sous tous les angles, surtout en considérant que la quasi-totalité valorise un style parental démocratique, même si d'autres styles parentaux peuvent être décrits dans les écrits comme jouant positivement notamment sur la réussite scolaire (Archambault, Janosz, Mc Andrew, & Ledent, 2015; Kim, 2002). Cependant, les limites de notre étude ne nous permettent pas de valider si ces comportements parentaux, à l'instar de ce que les écrits recensent, sont réellement à l'avantage des élèves dans un contexte de réussite scolaire.

En outre, comme nous l'avait indiquée notre revue de littérature, nous avons constaté que les enfants de ce groupe sont plus souvent identifiés que l'ensemble des élèves comme éprouvant des difficultés d'adaptation et scolaires, ou encore en retard scolaire (Benoit et al., 2011). Or, les différences de cette nature n'ont pas de lien avec l'origine ethnoculturelle d'un élève. Conséquemment, elles pourraient être, à l'image d'une hypothèse formulée dans notre cadre théorique, une situation reflétant que les pratiques du milieu scolaire sont teintées par une représentation culturaliste des familles ou des élèves.

Finalement, dans le cas des familles sinophones, l'analyse a plutôt montré qu'elles ont les caractéristiques les moins propices à l'engagement parental et sont un peu plus en marge, surtout des familles francophones : bien qu'elles soient plus scolarisées, elles connaissent significativement moins le français, ont un capital économique, social et culturel moins élevé et

s'inscrivent dans des dynamiques systémiques moins avantageuses que les familles francophones.

Les différences par rapport à la langue sont d'ailleurs bien grandes pour la majorité des parents de ce groupe; dans 20,9 % des cas, ils ont choisi la langue pour la non-participation aux rencontres et disent maîtriser significativement moins le français que l'ensemble des répondants, ce qui signifie que la barrière de la langue est incontestablement plus importante pour les Sinophones.

À l'opposé du cas des Hispanophones, les enfants de ce groupe ont été moins souvent identifiés comme ayant des difficultés d'adaptation et des difficultés scolaires que l'ensemble des enfants, ce qui va dans le même sens que ce qui a été amené précédemment : il se peut que les instances scolaires agissent différemment ou posent des gestes, des diagnostics variables selon l'origine ethnoculturelle d'une famille (concept de « culturalisation »), que ce soit positif pour les Sinophones, ou négatif pour les Hispanophones. Ou encore, il est possible que le phénomène de désirabilité sociale (le fait de vouloir se présenter favorablement) soit à l'essence de cette distinction, mais il nous est impossible de savoir si des répondants avaient ce biais, puisqu'aucune question portant sur ce thème n'était présente dans notre questionnaire. Nous aurions ainsi pu éliminer les cas présentant cette tendance.

Par rapport aux caractéristiques personnelles, nous avons été surprise de constater que pour 15 % des parents de ce groupe, le soutien affectif n'est pas important, alors qu'il est fortement valorisé socialement dans la culture nord-américaine, car il contribuerait notamment au développement de l'estime de soi. Cet élément peut être l'exemple d'une scission possible entre les valeurs du milieu scolaire et celles de la famille. Aussi, comme les parents des deux groupes issus de l'immigration se situaient à des opposés quant à l'importance du « contrôle », il est probable qu'il existe une différence culturelle entre les Sinophones et les Hispanophones sur l'importance du contrôle. Nous aurions toutefois cru que cette différence aurait été inverse à celle observée, surtout lorsque l'on se réfère au concept de « tiger mothers » abordé brièvement dans le cadre conceptuel (Juang et al., 2013).

D'autre part, la faible utilisation des ressources communautaires par les parents de ce groupe remarquée nous a rendue perplexe, d'autant plus que lorsque l'on s'attarde aux écrits sur cette communauté au Québec, notamment à la récente thèse de Sun (2014), il est possible de constater qu'ils utilisent largement les ressources mises à leur disposition. En outre, il est documenté que les services éducatifs en dehors de l'école sont très prisés par les membres de cette communauté, dont l'école du samedi pour ne nommer qu'un exemple. Or, nos résultats ne reflètent pas cette tendance. Sans en connaître la raison, nous nous questionnons sur le sens entendu par nos répondants quant aux différents éléments présents dans cette section du questionnaire. Ce résultat peut-il être cohérent avec l'idée, comme mentionné dans notre cadre conceptuel (Bourdieu, 1970; Connell et al., 1982; Farmer & Heller, 2008; Freire, 1974), que le capital culturel et le capital social doivent être compris dans un rapport à la culture dominante? Est-ce que les parents de ce groupe ont répondu avec l'idée que le référent était lié aux pratiques plus « mainstream » et ont omis de considérer l'utilisation faite au sein de leur communauté ethnoculturelle?

Dans un deuxième temps, nous avons décrit la manière dont les familles s'engagent auprès de leur enfant et nous avons comparé nos groupes entre eux. Des différences étaient notables entre les groupes pour toutes les dimensions d'engagement parental, à l'exception de la communication école-famille (type III), où les différences rencontrées n'étaient pas significatives. À cet égard, nos données ne nous ont pas permis de savoir si les parents posaient des gestes pour favoriser la communication envers l'école. Nous avons seulement pu mesurer leur niveau de satisfaction et leur perception par rapport à la communication venant de l'école. Il nous a toutefois été possible de conclure que nos trois groupes sont informés au même niveau par l'école.

L'analyse menée auprès des parents francophones a permis de conclure qu'ils s'engagent globalement le plus, contrairement aux parents de familles issues de l'immigration, dans les trois types d'engagement parental : les pratiques éducatives à la maison (type I), l'engagement parental à la maison (type II) et la participation à l'école (type IV). Par ordre de priorité pour les quatre types d'engagement parental, ils s'engagent d'abord dans l'encadrement parental (type II), puis dans les pratiques éducatives à la maison (type I), puis dans la communication avec

l'école (type III) et finalement dans la participation à l'école (type IV). Par rapport à la participation à l'école, 40,8 % des répondants ont participé en 2012 ou par le passé, ce qui est plus que chez les parents issus de l'immigration.

Les parents hispanophones suivent les mêmes tendances que les parents francophones, mais se sont montrés légèrement moins engagés dans chacune des dimensions, surtout dans la participation à l'école, où ils sont moins présents. La différence à cet égard peut être le reflet de différents facteurs : certains sont peut-être arrivés au pays depuis peu et ont conséquemment moins de temps à consacrer à l'école, connaissent moins les différents comités, ou bien ceux-ci étaient déjà formés à leur arrivée. En outre, considérant qu'ils sont légèrement plus nombreux que les parents sinophones à avoir participé par le passé, mais pas cette année, peut aller dans le sens que globalement, les Hispanophones sont moins satisfaits de leur expérience de participation à l'école et que bien qu'ils aient participé par le passé en plus grand nombre, ils le font moins à présent. Parallèlement, notre revue de littérature (Anguiano, 2004; Jasis & Ordonez-Jasis, 2012) nous a permis de cibler que les parents de ce groupe semblent valoriser un rapport plus fusionnel avec l'école, mais cette idée ne s'est pas transposée ni dans leur participation à l'école ni dans nos résultats en général. Ainsi, peut-être que le portrait dressé dans notre recherche démontre que malgré les désirs des parents, c'est le milieu scolaire qui leur dicte la manière de s'engager, du moins à l'école. Il se pourrait également que de manière générale, les parents de ce groupe en viennent à se désintéresser de la participation à l'école. Ou encore, qu'une mobilité descendante suite à une difficulté rencontrée au pays d'accueil les empêche d'avoir du temps à consacrer à l'école, ou à l'inverse, qu'ils possédaient plus de temps alors qu'ils n'avaient pas d'emploi et que désormais, ils ne peuvent plus se permettre de se présenter à l'école sur les heures de travail? Toutes ces hypothèses dont on retrouve écho dans les écrits nationaux et internationaux (Briceno et al., 2013; Greenman, 2013; Larivée et al., 2014; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2002), ne sont malheureusement pas vérifiables compte tenu de la nature des données collectées.

L'analyse auprès des parents sinophones reflète qu'ils sont les moins engagés parmi les trois groupes. Ils ne suivent pas non plus les mêmes tendances quant à l'ordre des types d'engagement parental : ils valorisent en premier lieu les pratiques éducatives à la maison (type I), puis l'encadrement parental à la maison (type II), puis la communication entre l'école et la

famille (type III) et la participation à l'école (type IV). Il faut cependant ajouter que les données recueillies n'ont pas permis aux répondants de spécifier si d'autres membres de la famille s'engageaient auprès de l'enfant. Rappelons qu'il est ressorti de notre revue de littérature que certaines familles sinophones choisissent d'envoyer le membre de la famille qui est le plus compétent à l'école, ou encore, certaines adoptent une stratégie de distance assumée : ils participent généralement peu à l'école, mais arrivent à s'informer autrement. Or, notre questionnaire ne reflète que l'engagement d'un répondant, généralement un seul parent. Il serait possible aussi, comme dans les hypothèses amenées pour les parents hispanophones, qu'ils soient victimes d'une certaine influence négative du milieu envers eux, ou encore qu'ils aient un certain désintérêt dans la participation à l'école. Rappelons que l'état des connaissances a aussi indiqué que le fait d'avoir le sentiment de détenir les compétences nécessaires pour participer à l'école ou encore de juger qu'il en est du rôle parental peut influencer la participation à l'école (Bardou et al., 2012; Deslandes & Bertrand, 2004; Hoover-Dempsey et al., 2005), bien que cette situation ne soit pas spécifique aux parents de ce groupe.

Plus spécifiquement par rapport à leur encadrement à la maison, ce sont les parents de ce groupe qui consacrent en moyenne le moins de temps aux travaux scolaires, ce qui est cohérent considérant qu'ils valorisent en premier lieu les pratiques éducatives à la maison (type I), puis l'encadrement parental à la maison (type II), ce qui est à l'inverse des tendances des deux autres groupes. Considérant que l'état de connaissance a illustré la grande utilisation des ressources communautaires ethniques par ces parents (Sun, 2014), nous émettons l'hypothèse que les parents de ce groupe adoptent une approche où l'important est de fournir à l'enfant le support le mieux adapté pour permettre d'atteindre un objectif (ici la réussite scolaire) et donc, c'est la personne ou l'outil (en l'occurrence les ressources extérieures au répondant du questionnaire) qui remplit le mieux ce rôle qui sera sollicité. Cette hypothèse va en quelque sorte dans le même sens que celle amenée dans la participation à l'école.

De manière globale, en nous arrêtant aux conclusions générales tirées et propres à nos deux premiers objectifs, il est possible de voir une certaine cohérence entre les caractéristiques plus ou moins favorables d'un groupe et le niveau d'engagement dans les quatre dimensions. Plus spécifiquement, les parents francophones présentent de manière générale les caractéristiques les

plus favorables en matière d'engagement parental, et sont aussi ceux qui s'engagent le plus dans les quatre dimensions, alors que les parents sinophones ont les caractéristiques les moins propices à l'engagement parental et sont aussi ceux qui s'engagent le moins. Les conclusions quant au niveau d'engagement parental sont cohérentes avec l'hypothèse de l'impact des sources d'influence sur l'engagement parental. Mais qu'en est-il des sources d'influence qui jouent réellement sur l'engagement parental pour tous les groupes?

Dans un troisième et dernier temps, comme les écrits nous ont indiqué que des différences entre autres au niveau de la maîtrise de la langue, du capital économique, social et culturel peuvent expliquer des variations au niveau de l'engagement parental (Kim, 2002; Mc Andrew et al., 2015; Thomson & Crul, 2007; Vatz Laaroussi et al., 2008, Zhou & Kim, 2006), nous avons exploré l'impact réel des sources d'influence sur l'engagement parental, ce qui constituait notre troisième objectif de recherche. En effectuant des tests statistiques de corrélation et de chi-carré, nous avons pu constater, comme nous en avions émis l'hypothèse, que les sources d'influence ne jouent pas de la même manière sur les groupes, ni sur les dimensions d'engagement parental.

Plus précisément, à l'image de nos hypothèses, la maîtrise de la langue influence l'encadrement parental (seulement chez les Francophones et les Hispanophones toutefois) et la communication avec l'école. Si elle n'a pas d'influence auprès des Sinophones, l'hypothèse amenée précédemment et qui ressort des études plus qualitatives, notamment celle de Sun (2014), à l'effet que les parents de ce groupe adoptent une approche plus axée sur le fait que la personne la plus encline à remplir le rôle sera « utilisée » à cet effet, ou en d'autres mots, la personne la plus compétente, peut être valable. Ainsi, qu'ils maîtrisent ou non la langue ne joue pas sur le fait de fournir un encadrement parental à la maison à son enfant. En outre, il arrive que la variable linguistique puisse parfois se confondre au statut socioéconomique. Ainsi les résultats présentés pourraient aussi s'expliquer par le fait que les parents sont instruits et assez nantis, ce qui est identifiable notamment chez les Francophones, maîtrisent la langue et s'engagent auprès de leur enfant.

Quoi qu'il en soit, il n'est pas surprenant que la maîtrise de la langue eût le plus grand effet sur la satisfaction de la communication avec l'école pour tous les groupes compte tenu de la

nature de cette interaction. D'ailleurs, cet effet, bien qu'important pour tous les groupes, est plus grand chez les Sinophones, qui ont globalement une maîtrise de la langue plus faible. À l'instar des hypothèses amenées précédemment cependant, il se pourrait que des variables autres que celles liées à la langue expliquent ce phénomène. Parallèlement, contrairement à ce que nous pensions, elle a joué sur les pratiques éducatives (type I) et non sur la participation à l'école (type IV). Nous sommes effectivement surprise qu'elle n'ait pas d'influence significative sur la participation à l'école, considérant qu'elle nous apparaît essentielle dans les rapports entre individus, qui sont implicites à la participation à l'école. Il est donc possible d'émettre l'hypothèse que les parents ont soit suffisamment de connaissance de la langue pour participer à l'école, ou qu'ils choisissent selon leur niveau de compétence le type d'activité auxquelles ils participent. Il faut dire aussi que notre expérience en tant qu'enseignante en classe d'accueil nous a appris que certains parents, même s'ils ne peuvent communiquer la langue d'enseignement, sont prêts à participer à des sorties scolaires (leur enfant agit souvent à titre d'interprète) ou encore à des comités comme celui de la bibliothèque, où peuvent parfois siéger plusieurs parents parlant différentes langues. Ou encore, les observations prouvent que la maîtrise de la langue agit dans un contexte plus large qu'isolément.

Quant aux caractéristiques sociodémographiques et au capital social, comme nous l'avions prévu, ils ont eu une influence sur toutes les dimensions de l'engagement parental, quoique variable d'un groupe à l'autre, avec une influence globale un peu plus marquée chez les Sinophones. Plus spécifiquement par rapport au statut socioéconomique, nous avons émis l'hypothèse qu'il jouait sur la communication école-famille (type III) et la participation des parents à l'école (type IV), ce qui est cohérent avec nos résultats, mais nous n'avions pas anticipé qu'il aurait potentiellement un effet sur les pratiques éducatives à la maison (type I), comme ce fut le cas chez les Sinophones. Cette réalité peut faire écho au concept de mobilité sociale abordé dans notre revue de littérature (Vatz Laaroussi et al., 2005; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2002): moins les parents sont éduqués et plus ils s'engagent dans leurs pratiques éducatives à la maison dans le but, entre autres, de permettre à leur enfant une mobilité sociale. Cette situation n'est visible que chez les Sinophones, mais nous nous permettons de l'aborder tout de même, car l'effet de cette variable sur cette dimension de l'engagement parental est tout de même moyen.

Nous avons mis en lumière que les parents modulent leur engagement parental en raison de l'âge des enfants (Catsambis, 1998). Ainsi, plus les enfants vieillissent et plus les parents laissent par exemple de l'autonomie à leur enfant et donc s'engagent moins ou autrement. Il nous a cependant été complexe de mesurer l'engagement parental par rapport au niveau scolaire des enfants (ou encore à leur âge), puisque la manière dont les données ont été colligées ne fournissait pas ces données, ou encore il comporte des risques que certains répondants se trouvent dans plus d'une catégorie par rapport au niveau scolaire. Par conséquent, il nous a été impossible d'effectuer un rapport de corrélation sur ce thème. Par contre, comme dit au chapitre précédent, nous avons constaté que chez les Sinophones, l'âge des parents (qui pourrait coïncider avec l'âge des enfants) joue sur les pratiques éducatives (type I) et l'encadrement à la maison (type II), alors qu'il joue un peu que sur l'encadrement à la maison (type II) pour les parents francophones. Nous pourrions conséquemment émettre l'hypothèse que plus les parents francophones sont vieux et plus ils encadrent leur enfant à la maison (bien que cet effet soit de petite taille), alors que c'est l'inverse chez les Sinophones : plus ils sont jeunes et plus ils encadrent leur enfant et sont engagés dans leurs pratiques éducatives (effet de taille moyenne).

Quant au capital social, il joue pour toutes les familles de manière significative sur la communication entre l'école et la famille (type III) et l'effet est considérable. Comme attendu, il joue aussi sur l'encadrement parental (type II), mais pas chez les Sinophones. Pour ces derniers, nous sommes quelque peu surprise de constater qu'il joue significativement sur les pratiques éducatives à la maison (type I) et avec un effet tout de même non négligeable.

Par rapport aux caractéristiques personnelles (les aspirations scolaires ou encore la conception du rôle parental et du rôle de l'école), elles jouent, comme nous l'anticipions, sur les pratiques éducatives à la maison (type I), mais pas comme nous l'avions cru sur l'encadrement parental (type II). Bien évidemment, nous mesurons ici l'influence de ces variables et comme dit dans notre cadre conceptuel, elles peuvent aussi être liées au statut socioéconomique ou encore à la maîtrise de la langue. Pour mesurer l'influence de toutes ces variables, il nous faudrait pousser davantage les analyses statistiques et créer des modèles plus complexes.

Pour ce qui est du capital culturel relié à l'école, il a joué le plus sur les dimensions d'engagement parental, contrairement au capital culturel relié à la communauté. Ce premier influence l'engagement parental pour tous les groupes, surtout à la maison (type I et II) et au niveau de la communication entre l'école et la famille (type III). Il faut ajouter que son effet est tout de même considérable (coefficients situés entre 0,20 et 0,47), et ce, pour les trois groupes. Contrairement à notre hypothèse, il ne semble pas jouer de manière significative sur l'engagement parental à l'école (type IV), sauf pour les parents francophones, mais avec un petit effet.

Finalement, nous avons observé que les dynamiques systémiques influencent principalement la communication avec l'école (type III) (avec une grande amplitude pour tous les groupes), ce qui n'est pas surprenant compte tenu de leur nature. Dans cette même logique cependant, nous nous serions attendue à ce que l'engagement parental à l'école (type IV) en soit aussi teinté, ce qui ne s'est pas transpara dans nos résultats. Ainsi, les parents qui ne se présentent pas à l'école semblent influencés par des causes différentes de celles cernées par notre recherche. Rappelons que mis à part le niveau scolaire des répondants et le capital culturel relié à la communauté pour les Francophones (effets de petite taille) et le capital social (effet de taille moyenne) pour les Sinophones, aucune variable n'a joué significativement sur cette dimension.

Aussi, nous avons été surprise de constater qu'il existe un impact des dynamiques systémiques sur les pratiques parentales pour les Francophones et les Sinophones, même si l'effet est de petite taille et l'étions moins en constatant qu'elles peuvent influencer l'encadrement parental à la maison (type II).

3. APPORTS, LIMITES ET PISTES DE RECHERCHE FUTURES

Les contributions scientifiques de cette recherche sont nombreuses, selon l'angle d'approche du lecteur. Nous mettrons en lumière celles qui nous apparaissent majeures et qui pourront aiguiller différents acteurs des domaines scolaire ou communautaire.

D'abord, notre recherche apporte une contribution au domaine de l'engagement parental, qui s'inscrit dans le champ plus large des relations école-famille-communauté. Elle permet en

premier lieu une meilleure compréhension des différentes dimensions de l'engagement parental. En effet, comme décrit dans notre recension d'écrits, de nombreuses recherches n'utilisent que quelques dimensions de l'engagement parental, en s'arrêtant par exemple seulement, et de manière isolée, au temps consacré aux devoirs, ou encore au fait de se présenter aux rencontres, pour ne donner que deux exemples. En choisissant de prendre le concept de manière globale, en incluant entre autres la communication-école-famille, nous avons pu observer que ce n'est pas parce qu'un parent ne s'investit pas dans une de ces dimensions qu'il n'est pas un parent engagé. Nous avons effectivement pris le concept d'engagement parental de manière polysémique et en considérant que la famille, l'école et la communauté sont trois sphères qui interagissent entre elles, se chevauchent et influencent l'engagement parental.

Rappelons que l'intérêt de prendre le concept de manière plus globale permet de dresser un portrait plus nuancé de l'engagement d'un parent auprès de son enfant. Ceci peut s'avérer important dans la recherche sur l'éducation, car toutes les familles ne sont pas porteuses des mêmes valeurs éducatives. La recherche sur l'engagement parental doit faire attention à ne pas présenter que les comportements des parents qui sont attendus par l'école, ce que nous avons eu le souci de considérer dans notre recherche. Nous n'avons cependant pas exploré systématiquement l'impact des différentes dimensions les unes sur les autres. Dans une recherche ultérieure, il serait intéressant de voir spécifiquement la manière dont s'articulent entre elles les différentes dimensions de l'engagement parental.

Notre recherche permet en second lieu de caractériser le rapport entre l'engagement parental et les sources d'influence. Nous avons effectivement critiqué le fait que de nombreuses recherches abordent l'influence de certaines variables sur l'engagement parental, mais ne tiennent pas compte des différentes dimensions du concept. En nous arrêtant systématiquement aux quatre dimensions d'engagement parental pour chacun des regroupements de sources d'influence, nous avons pu voir de manière dynamique la façon dont s'arriment les dimensions d'engagement parental. De plus, nous avons pris soin de dresser le portrait de multiples variables. Ceci est cohérent avec la perspective que l'engagement parental soit au cœur d'un système d'interaction entre l'école, la famille et la communauté.

Finalement, notre troisième contribution est un peu plus modeste, car il n'en est pas sorti de très grandes différences, et porte sur les stratégies différentes entre les groupes. Nous avons postulé que les variantes seraient remarquables étant donné que ces derniers avaient été sélectionnés pour leurs différences de culture, de statut socioéconomique et de profil de réussite scolaire, variables notées dans certaines études nationales et internationales. Nous aspirions à documenter les stratégies mises en œuvre par certaines familles immigrantes pour accompagner leur enfant afin de permettre au milieu scolaire d'agir auprès d'elles de manière plus juste, mais nous n'avons remarqué que de petites différences entre nos groupes.

Nous estimons que plusieurs raisons peuvent être derrière cet état de fait. D'abord, les répondants ont rempli le questionnaire sur une base volontaire, ce qui fait en sorte qu'ils risquent davantage de se ressembler; il aurait été intéressant d'avoir un portrait plus diversifié au niveau des répondants. Aussi, comme nous n'avons pas pu éliminer certains cas qui auraient eu une tendance à répondre au questionnaire pour de la désirabilité sociale, nous est-il impossible de savoir si nos résultats sont le reflet réel de l'engagement parental pour certains répondants. De plus, il est possible que notre questionnaire ne tienne pas compte des spécificités des familles immigrantes et sans doute, il n'a pas été construit à la base pour étudier cette question. Par exemple, peut-être que le choix des différentes ressources communautaires ne fait référence qu'aux ressources utilisées par le groupe dominant, sans référence aux organismes culturels telle l'école du samedi pour les sinophones. Ou encore, il est possible que les répondants aient répondu dans une perspective qui ne tient compte que de la culture « mainstream », sans penser que par exemple, certaines activités qu'ils font au sein de leur communauté comptent pour des activités culturelles. Finalement, comme notre questionnaire ne comportait aucune question portant sur la génération, il nous a été impossible d'isoler de notre catégorie « francophone » les familles issues de l'immigration francophone, qui comptent selon notre calcul pour environ 20 % des familles issues de l'immigration. Cette dernière situation fait en sorte qu'il est possible que nous retrouvions dans ce groupe des familles qui ont un profil semblable aux familles hispanophones ou sinophones.

En dernier lieu, au-delà des recommandations préalablement faites au chapitre quatre, notamment d'ajouter des questions sur la désirabilité sociale ou d'offrir des choix qui tiennent

compte des réalités de certaines communautés ethnoculturelles, nous avons quelques suggestions pour des recherches ultérieures. D'abord, nous pourrions apporter certaines modifications à la construction du questionnaire, afin que ce dernier tienne plus spécifiquement compte de la réalité des familles issues de l'immigration, ce qui permettrait d'avoir un regard plus juste et nuancé de l'engagement parental et de ses sources d'influence. Par exemple, il pourrait y être ajoutée une question sur le statut générationnel des répondants. Parallèlement, certaines questions pourraient être ajoutées; nous proposons qu'elles touchent : au rôle accordé à l'éducation par les parents (par exemple, certains parents peuvent se limiter financièrement pour offrir des cours à leur enfant), aux représentations culturelles des parents à propos de l'éducation (entre autres, certains parents croient que leur rôle est de participer à l'école, alors que d'autres pensent ne devoir fournir qu'une compensation financière); au vécu de la famille suite à la migration, ce qui peut permettre de nuancer certains résultats et définir si le parent s'inscrit dans une stratégie d'acculturation ou s'il se marginalise à l'extrême; ou au réseau de personnes mobilisées autour de la réussite de l'enfant, qui va souvent au-delà des parents et des membres de la famille présents au pays d'accueil pour les familles issues de l'immigration. Finalement, étant donné que peu d'études au Québec portent sur la population issue de l'immigration hispanophone au niveau de l'engagement parental, il serait intéressant de mener une enquête plus qualitative, ce qui permettrait d'en apprendre davantage sur ce groupe et notamment d'ajouter au questionnaire utilisé pour cette étude des variables plus spécifiques à ce groupe.

4. RETOMBÉES SUR LE PLAN DES PRATIQUES

Notre recherche a des retombées pertinentes sur le plan des pratiques. Dans un premier temps, elle illustre, comme précisé dans notre revue de littérature qu'il existe des écarts culturels entre le monde de l'école et celui de certaines familles, notamment celles issues de l'immigration (Carreron et al., 2005; Crozier, 2000; Gewirtz et al., 1995; Lareau, 1994, Vatz Laaroussi et al., 2008; Zhou & Bankston, 1998). Même si les différences entre nos groupes sont modestes, il n'en demeure pas moins qu'elles peuvent être utilisées par le milieu pour mieux comprendre les familles hispanophones et sinophones. Cette considération peut contribuer à réduire la distance culturelle et sociale qui peut exister entre l'école et son milieu.

En outre, comme nous avons testé l'impact d'un plus grand nombre de sources d'influences, il nous est possible de faire des recommandations supplémentaires à celles formulées par Deniger et son équipe à la CSDM (Deniger et al., 2013) quant aux stratégies à privilégier. La commission scolaire, les équipes-écoles et même les organismes communautaires peuvent en conclure, d'un point de vue pratique, que la maîtrise de la langue joue pour beaucoup sur la satisfaction de la communication entre l'école et la famille. Or, comme cette dernière est essentielle dans l'établissement de relations école-famille-communauté, il faudrait envisager de mettre en œuvre des stratégies permettant de pallier cette difficulté, surtout lorsque la population de la CSDM est en bonne partie allophone, et que près du tiers utilise une autre langue que la langue d'enseignement à la maison.

En outre, les équipes-écoles peuvent également se questionner sur le fait que les élèves hispanophones sont plus souvent identifiés comme ayant des difficultés scolaires ou d'adaptation, ou encore un retard scolaire que les élèves sinophones; ils peuvent ainsi revoir les prémisses avec lesquelles ils posent certains diagnostics.

Finalement, rappelons que notre revue de littérature a permis de démontrer qu'il existe des distinctions entre différents groupes ethnoculturels par rapport à la réussite scolaire. Or, bien que notre recherche ne permette pas de cibler spécifiquement les pratiques d'engagement parental qui jouent réellement sur la réussite scolaire (ce qui n'était pas non plus notre intention), nous sommes parvenue à démontrer que des différences significatives au niveau de l'engagement parental — que ce soit par rapport aux caractéristiques des familles, aux différentes dimensions d'engagement parental, ou encore à l'impact des sources d'influence sur ces dernières — existent entre les groupes. Si globalement, la réussite scolaire peut s'expliquer en partie par l'influence du réseau familial et plus spécifiquement de l'engagement parental, il importe que le milieu scolaire s'adapte à son milieu et s'ouvre à des pratiques qui puissent être différentes dépendamment de l'histoire de la famille, qu'elle soit francophone ou issue de l'immigration.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allred, P., & Edwards, R. (2000). A typology of parental involvement in education centering on children and young people: Negotiating familialisation, institutionalisation and individualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 435-455. doi: 10.1080/713655358
- Anguiano, R. P. V. (2004). Families and Schools: The Effect of Parental Involvement on High School Completion. *Journal of family issues*, 25(1), 61.
- Archambault, I., Janosz, M., Mc Andrew, M., & Ledent, J. (2015). Impact des facteurs psychosociaux, familiaux et des caractéristiques de l'environnement scolaire sur la persévérance des élèves issus de l'immigration en milieu défavorisé. GRÈS/GRIÈS: Rapport soumis à la Direction des services aux communautés culturelles du MELS, 2015.
- Armand, F., Gagné, J., De Koninck, Z., & Dutil, C. (2005). Exploration des pratiques de littératie en milieu familial et portrait démolinguistique d'élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au Québec. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 8(1), 7-26.
- Aronson, J. Z. (1996). How Schools Can Recruit Hard-to-Reach Parents. *Educational Leadership*, 53(7), 58-60.
- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, Familles, Générations* (16).
- Baker, A. J., & Soden, L. M. (1998). *The challenges of parent involvement research*. ERIC Clearinghouse on Urban Education.
- Bardou, E., Oubrayrie Roussel, N., Safont-Mottay, C., Lescarret, O., Deslandes, R., & Rousseau, M. (2012). Facteurs prédictifs de l'engagement parental dans l'accompagnement aux devoirs et leçons des adolescents: une étude comparative France-Québec. *Pratiques psychologiques*, 18(3), 283-298.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, 9(3), 239-276.
- Benoît, M., Rousseau, C., Ngirumpatse, P., & 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.
- Benoît, R., Mc Andrew, M., & Balde, A. (2011). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au secondaire. Portrait des jeunes Québécois originaires de l'Amérique centrale et du Sud, secteur français: Chair en relations ethniques, Université de Montréal.
- Berger, E. H. (1995). *Parents as partners in education: Families and schools working together*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bergonnier-Dupuy, G. (2005). Famille (s) et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 5-16.
- Boethel, M. (2003). Diversity: School, Family, & Community Connections. Annual Synthesis, 2003.
- Bohon, S. A., Johnson, M. K., & Gorman, B. K. (2006). College aspirations and expectations among Latino adolescents in the United States. *Social Problems*, 53(2), 207-225. doi: 10.1525/sp.2006.53.2.207

- Booth, A., & Dunn, J. F. (2013). *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* Routledge.
- Boudarbat, B., & Grenier, G. (2014). L'impact de l'immigration sur la dynamique économique du Québec. *Rapport de recherche réalisé pour le compte du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion du Québec*, 181.
- Boulanger, D., Larose, F., Grenier, N., Doucet, F., Coppet, M., & Couturier, Y. (2014). Les discours véhiculés dans le champ du partenariat école-famille-communauté: analyse de la documentation scientifique. *Service social*, 60(1), 119-139.
- Bourdieu, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue française*, 17-34.
- Briceno, A. C. L., De Feyter, J. J., & Winsler, A. (2013). The School Readiness of Children Born to Low-Income, Adolescent Latinas in Miami. *American Journal of Orthopsychiatry*, 83(2), 430-442. doi: 10.1111/ajop.12021
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental psychology*, 22(6), 723.
- Carol Vincent Research Fellow in Education Policy (2013). *Parents and teachers: Power and participation*. Routledge.
- Carreon, G. P., Drake, C., & Barton, A. C. (2005). The importance of presence: Immigrant parents' school engagement experiences. *American Educational Research Journal*, 42(3), 465-498. doi: 10.3102/00028312042003465
- Catsambis, S. (1998). Expanding knowledge of parental involvement in secondary education. Retrieved December, 6, 2005.
- Changkakoti, N., & Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité: au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441.
- Chao, R., & Kanatsu, A. (2008). Beyond Socioeconomics: Explaining Ethnic Group Differences in Parenting through Cultural and Immigration Processes. *Applied developmental science*, 12(4), 181.
- Chicha, M. T., & Charest, E. (2008). L'intégration des immigrants sur le marché du travail à Montréal. *Politiques et enjeux. Choix*, 14(2).
- Chow, H. P. (2004). The effects of ethnic capital and family background on school performance: A case study of Chinese-Canadian adolescents in Calgary. *Alberta Journal of Educational Research*, 50(3).
- Christenson, S., & Conoley, J. C. (1992). *Home-school collaboration: Enhancing children's academic and social competence*. Natl Assn Sch Psychologists.
- Chung, A. Y. (2013). From Caregivers to Caretakers: The Impact of Family Roles on Ethnicity Among Children of Korean and Chinese Immigrant Families. *Qualitative Sociology*, 36(3), 279-302. doi: 10.1007/s11133-013-9252-x
- Coleman, J. S. (1967). The concept of equality of educational opportunity.
- Coleman, J. S., & Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools: The impact of communities*. Basic Books New York.
- Coleman, P., & Collinge, J. (1991). In the web: Internal and external influences affecting school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(4), 262-285.
- Connell, R. W., Ashenden, D., Kessler, S., & Dowsett, G. W. (1982). *Making the difference: Schools, families and social division*. Allen & Unwin Sydney.
- Crozier, G. (2000). *Parents and schools: Partners or protagonists?* Trentham Books.

- Commission scolaire de Montréal (CSDM) (2016). Composition sociolinguistique (élèves). Repéré à <http://csdm.ca/csdm/la-csdm-en-chiffres/elevés/>
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological bulletin*, 113(3), 487.
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. *Families and schools in a pluralistic society*, 53-71.
- De Graaf, N. D., De Graaf, P. M., & Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of education*, 92-111.
- Deniger, M.-A., Larivée, S. J., Rodrigue, S., & Morin, M. (2013). Enquête sur les relations école-famille-communauté à la Commission scolaire de Montréal. Montréal: Université de Montréal.
- Desaulniers, M.-P., & Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement: fondements et pratiques*. Puq.
- Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles: complémentarité de trois cadres conceptuels. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 3(1-2), 30-47.
- Deslandes, R. (2004). Collaboration famille-école-communauté: pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau & S. Belanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 326-346). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2008). Contribution des parents à la socialité des jeunes. *Éducation et francophonie*, 36(2), 156-172.
- Deslandes, R., & 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.
- Dinnerstein, L., & Reimers, D. M. (2009). *Ethnic Americans: A history of immigration*. Columbia University Press.
- Doucette-Gates, A., Brooks-Gunn, J., & Chase-Lansdale, L. (1998). The role of bias and equivalence in the study of race, class, and ethnicity. *Studying minority adolescents: Conceptual, methodological, and theoretical issues*, 211-236.
- Duru-Bellat, M. (2015). *Les inégalités sociales à l'école: genèse et mythes*. Presses universitaires de France.
- Epstein, J. (1985). Home and school connections in schools of the future: Implications of research on parent involvement. *Peabody Journal of Education*, 62(2), 18-41.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press, 5500 Central Avenue, Boulder, CO.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 13(1), 1-22.
- Farmer, D., & Heller, M. (2008). La sociologie de l'éducation (*Initiation thématique à la sociologie*).
- Feyfant, A. (2011). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. *Veille et Analyses* (63), 1-14.
- Feyfant, A. (2014). Réussite éducative, réussite scolaire? Repéré à <http://edupass.hypotheses.org/112>
- Francœur, P. (2000). Former de bons citoyens: est-ce l'affaire de l'école? A. Marsolais et L. Brossard, *Non violence et citoyenneté: Un « savoir-vivre ensemble » qui s'apprend*, 87-98.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Fr. Maspéro, Paris.

- Fuligni, A. J. (1997). The academic achievement of adolescents from immigrant families: The role of family background, attitudes, and behavior. *Child development*, 68(2), 351-363.
- Gibbons, J. D. (1993). *Nonparametric measures of association* (No. 91). Sage.
- Gindling, T., & Poggio, S. (2010). The effect of family separation and reunification on the educational success of immigrant children in the United States.
- Green, C. L., Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of educational psychology*, 99(3), 532.
- Greenman, E. (2013). Educational attitudes, school peer context, and the "immigrant paradox" in education. *Social Science Research*, 42(3), 698-714. doi: 10.1016/j.ssresearch.2012.12.014
- Greenman, E., & Hall, M. (2013). Legal Status and Educational Transitions for Mexican and Central American Immigrant Youth. *Social Forces*, 91(4), 1475-1498. doi: 10.1093/sf/sot040
- Grenier, G., & Boudarbat, B. (2015). L'impact de l'immigration sur la dynamique économique du Québec: CIRANO.
- Henderson, A., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement: Annual synthesis 2002*.
- Hill, N. E., & Torres, K. (2010). Negotiating the American Dream: The Paradox of Aspirations and Achievement among Latino Students and Engagement between their Families and Schools. *Journal of Social Issues*, 66(1), 95-112.
- Hohl, J. (1996). Qui sont « les parents »? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et politiques* (35), 51-62.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of educational research*, 67(1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- Howard, T. C. (2015). *Why race and culture matter in schools: Closing the achievement gap in America's classrooms*. Teachers College Press.
- Howell, D., Bestgen, Y., Yzerbyt, V., & Rogier, M. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines*.
- Jasis, P. M., & Ordonez-Jasis, R. (2012). Latino Parent Involvement: Examining Commitment and Empowerment in Schools. *Urban Education*, 47(1), 65-89. doi: 10.1177/0042085911416013
- Jeynes, W. (2016). Families hold the key to increasing African American achievement in schools. *USApp—American Politics and Policy Blog*.
- 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.
- Jeynes, W. H. (2007). The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement A Meta-Analysis. *Urban education*, 42(1), 82-110.
- Jeynes, W. H. (2011). *Parental Involvement and Academic Success*.

- Juang, L. P., Qin, D. B., & Park, I. J. K. (2013). Deconstructing the Myth of the "Tiger Mother": An introduction to the special issue on tiger parenting, Asian-heritage families, and child/adolescent well-being. *Asian American Journal of Psychology*, 4(1), 1-6. doi: 10.1037/a0032136
- Kamanzi, C., Zhang, X. Y., Deblois, L., & 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. (2004). Les relations école-familles en contexte de défavorisation socioéconomique. Guide à l'intention des écoles: Rapport de recherche, Montréal, Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., & Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.
- Kao, G. (2004). Social capital and its relevance to minority and immigrant populations. *Sociology of Education*, 172-175.
- Keith, P. B., & Lichtman, M. V. (1994). Does parental involvement influence the academic achievement of Mexican-American eighth graders? Results from the National Education Longitudinal Study. *School Psychology Quarterly*, 9(4), 256.
- Kelley, N., & Trebilcock, M. J. (1998). *The making of the mosaic: A history of Canadian immigration policy*. University of Toronto Press.
- Kilolo-Malambwe, J.-M. (2011). Participation des immigrants au marché du travail au Québec en 2009. Québec: Institut de la statistique du Québec.
- Kim, E. (2002). The relationship between parental involvement and children's educational achievement in the Korean immigrant family. *Journal of Comparative Family Studies*, 529-540.
- Kingston, P. W. (2001). The unfulfilled promise of cultural capital theory. *Sociology of education*, 88-99.
- Kohr, R. L., & Games, P. A. (1974). Robustness of the analysis of variance, the Welch procedure and a Box procedure to heterogeneous variances. *The Journal of Experimental Education*, 43(1), 61-69.
- Krahn, H., & Taylor, A. (2005). Resilient teenagers: Explaining the high educational aspirations of visible-minority youth in Canada. *Journal of International Migration and Integration/Revue de l'intégration et de la migration internationale*, 6(3-4), 405-434.
- Lacoursière, A. (2010). Deux élèves sur cinq ne terminent pas leur secondaire en cinq ans. *La Presse*.
- Lafortune, G. (2012). Rapport à l'école et aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal.
- Lamothe-Lachaine, A. (2011). Regard sur le projet migratoire et d'intégration et sur le processus identitaire de jeunes réfugiés au Québec.
- Lareau, A. (1994). Parent involvement in schooling: A dissenting view. Dans C. Fagnano & B. Werber (dir.), *School, family, and community interaction: A view from the firing lines* (p. 61-73). Boulder, CO: Westview Press.
- Larivée, S. (2011). L'établissement de relations école-famille collaboratives et harmonieuses : des obstacles, des enjeux et des défis. Dans L. Portelance, C. Pharand & J. Borges (dir.),

- La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 161-180). Québec, QC: PUQ.
- Larivée, S., Kalubi, J.-C., & 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.
- Larivée, S. J., Terrisse, B., & Richard, D. (2014). La collaboration école-famille: quelles compétences les parents québécois jugent-ils nécessaires pour s'impliquer? *La revue internationale de l'éducation familiale* (2), 105-131.
- Larocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122.
- Leithwood, K. (2009). Four key policy questions about parents engagement recommendations from the evidence. Dans R. Deslandes (dir.), *International Perspectives on Contexts, Communities and Evaluated Innovative Practices. Family-School-Community Partnerships*. (p. 8-20).
- Marcella, J., Howes, C., & Fuligni, A. S. (2014). Exploring Cumulative Risk and Family Literacy Practices in Low-Income Latino Families. *Early Education and Development*, 25(1), 36-55. doi: 10.1080/10409289.2013.780504
- Marsolais, M. (2009). Le soutien scolaire aux élèves allophones et la collaboration école-organisme communautaire PROMIS.
- Mc Andrew, M., Armand, F., Bakhshaei, M., Balde, A., Guyon, S., Potvin, M.,... Vatz Laaroussi, M. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration: Bilan d'une décennie de recherches et d'interventions au Québec*. Montréal: Les presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M., & Audet, G. (2016). La diversité ethnoculturelle et les rapports ethniques au Québec : le contexte historique et social. Dans M. Potvin & M.-O. Magnan (dir.), *Éducation et diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique : théorie et pratique*. Montréal: Fides Éducation.
- Mc Andrew, M., Bakhshaei, M., & Ledent, J. (2013). Des mots pour le dire. Le processus migratoire et les caractéristiques linguistiques, 7.
- Mc Andrew, M., Ledent, J., Murdoch, J., & Ait-Saïd, R. (2011). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au secondaire: Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec et le Groupe de recherche Immigration Équité et Scolarisation.
- McAndrew, M., Ledent, J., Murdoch, J., & Ait-Saïd, R. (2012). *La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire*. Centre Métropolis du Québec-Immigration et métropoles.
- Miedel, W. T., & Reynolds, A. J. (2000). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37(4), 379-402.
- Ministère de l'Éducation (MEQ) (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec: Ministère de l'Éducation. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_copl/PolitiqueMatiereIntegrationScolEduInterCulturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS) (2009). *L'École, j'y tiens! Tous ensemble contre le décrochage scolaire.*: Bibliothèque et Archives nationales du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/L_EcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf
- Ministère de l'Immigration de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI). (2014). L'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration et quelques composantes.

- Repéré à http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Portraits_categories_2009-2013.pdf
- Ministère de l'Immigration de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI). (2016). Portrait statistique — L'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration et quelques composantes. Repéré à http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Portraits_categories_2011-2015.pdf
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC). (2010a). Portrait statistique de la population d'origine ethnique chinoise recensée au Québec en 2006. Dans G. d. Québec (dir.).
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) (2010b). *Portrait statistique de la population d'origine ethnique latino-américaine recensée au Québec en 2006*. Repéré à <http://www.quebecinterculturel.gouv.qc.ca/publications/fr/diversite-ethnoculturelle/com-latino-americaine-2006.pdf>
- Mounts, N. S., & Steinberg, L. (1995). An ecological analysis of peer influence on adolescent grade point average and drug use. *Developmental Psychology*, 31(6), 915.
- Okagaki, L., & Frensch, P. (1998). Parenting and Children's School Achievement: A Multiethnic Approach. *American Educational Research Journal*, 35(1), 123.
- Parant, M. (2001). *Les politiques d'immigration du Canada: stratégies, enjeux et perspectives*. Sciences Po, Centre d'études et de recherches internationales.
- Parra-Frutos, I. (2013). Testing homogeneity of variances with unequal sample sizes. *Computational Statistics*, 28(3), 1269-1297.
- Pena, D. C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 42-54.
- Peng, S. S., & Wright, D. (1994). Explanation of academic achievement of Asian American students. *The Journal of Educational Research*, 87(6), 346-352.
- Piché, V., Renaud, J., & Gingras, L. (2002). L'insertion économique des nouveaux immigrants dans le marché du travail à Montréal: une approche longitudinale. *Population*, 57(1), 63-89.
- Poncelet, D., Dierendonck, C., Kerger, S., & Mancuso, G. (2014). Rôle parental, sentiment de compétence et engagement des parents dans le cursus scolaire de leur enfant. *La revue internationale de l'éducation familiale* (2), 61-96.
- Poncelet, D., & Francis, V. (2010). L'engagement parental dans la scolarité des enfants. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 28.
- Potvin, M., Carignan, N., Audet, G., Bilodeau, A., & Deshaies, S. (2010). L'expérience scolaire et sociale des jeunes d'origine immigrante dans trois écoles de milieux pluriethniques et défavorisés de Montréal. *Montréal: Centre de santé et de services sociaux—Centre affilié universitaire de Bordeaux-Cartierville—Saint-Laurent à Montréal, direction de la Qualité et de la mission universitaire*.
- Potvin, M., Eid, P., & Venel, N. (2007). La deuxième génération issue de l'immigration: une comparaison France-Québec.
- Pratt, G., Pendakur, R., & Columbia, M. B. (2008). *Deskilling Across the Generations: Reunification Among Transnational Filipino Families in Vancouver*. Metropolis British Columbia, Centre of Excellence for Research on Immigration and Diversity.
- Qin, D. B., Rak, E., Rana, M., & Donnellan, M. B. (2012). Parent-child relations and psychological adjustment among high-achieving Chinese and European American adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(4), 863-873. doi: 10.1016/j.adolescence.2011.12.004

- Rakocevic, R. (2014). Implication des parents dans la réussite à l'école: éclairages internationaux. *Éducation & Formation*, 85.
- Renaud, J. (2001). Des immigrants au Québec 1. *Problèmes Sociaux-Tome I: Théories et Méthodologies*, 1, 357.
- Rey-Debove, J. (2013). *Dictionnaire du français*. Le Robert.
- Salkind, N. J., & Rasmussen, K. (2008). *Encyclopedia of Educational Psychology*. SAGE Publications.
- Salomon, A., & Comeau, J. (1998). La participation des parents à l'école primaire trente ans après: un objectif encore à atteindre. *International Review of Education*, 44(2-3), 251-267.
- Sandler, I., Schoenfelder, E., Wolchik, S., & MacKinnon, D. (2011). Long-term impact of prevention programs to promote effective parenting: Lasting effects but uncertain processes. *Annual review of psychology*, 62, 299.
- Schafer, J. L. (1999). Multiple imputation: a primer. *Statistical methods in medical research*, 8(1), 3-15.
- Scott, J., & Marshall, G. (2009). *A dictionary of sociology*. (3^e éd.). Oxford University Press.
- Séigny, D. (2015). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal: inscriptions au 14 novembre 2014*. Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. Repéré à <http://www.cgtsim.qc.ca/fr/documents-site-web/129-portrait-socioculturel-2015/file>
- Sibley, E., & Dearing, E. (2014). Family Educational Involvement and Child Achievement in Early Elementary School for American-Born and Immigrant Families. *Psychology in the schools*, 51(8), 814.
- Statistique Canada (2012). *Les langues immigrantes au Canada. Langue, Recensement de la population de 2011*. (n° 98-314-X2011003). Ottawa. Repéré à http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-314-x/98-314-x2011003_2-fra.pdf
- Statistique Canada. (2014). Recensement du Canada de 2006 : Tableaux thématiques. Origine ethnique (247), réponses uniques et multiples pour origine ethnique (3) et sexe (3) pour la population, pour le Canada, les provinces, les territoires, les régions métropolitaines de recensement et les agglomérations de recensement, Recensement de 2006 - Données-échantillon (20 %). Repéré à <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/dp-pd/tbt/Rp-fra.cfm?TABID=2&LANG=F&APATH=3&DETAIL=0&DIM=0&FL=A&FREE=0&GC=0&GK=0&GRP=0&PID=92333&PRID=0&PTYPE=88971,97154&S=0&SHOWALL=0&SUB=0&Temporal=2006&THEME=80&VID=0&VNAMEE=&VNAMEF=>
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. M. (1995). *Transformations: Immigration, family life, and achievement motivation among Latino adolescents*. Stanford University Press.
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. M. (2002). *Children of immigration*. Harvard University Press.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. M., & Todorova, I. (2009). *Learning a new land: Immigrant students in American society*. Harvard University Press.
- Suárez-Orozco, C., & Carhill, A. (2008). Afterword: New directions in research with immigrant families and their children. *New directions for child and adolescent development*, 2008(121), 87-104.

- Sui-Chu, E. H., & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of education*, 126-141.
- Suizzo, M.-A., & Stapleton, L. (2007). Home-Based Parental Involvement in Young Children's Education: Examining the Effects of Maternal Education across U.S. Ethnic Groups. *Educational psychology*, 27(4), 533.
- Suizzo, M. A., Jackson, K. M., Pahlke, E., Marroquin, Y., Blondeau, L., & Martinez, A. (2012). Pathways to Achievement: How Low-Income Mexican-Origin Parents Promote Their Adolescents Through School. *Family Relations*, 61(4), 533-547. doi: 10.1111/j.1741-3729.2012.00727.x
- Sun, M. (2014). *The Educational Success of Chinese Origin Students in a French-Speaking Context: The Role of School, Family, and Community (La réussite scolaire des élèves d'origine chinoise : impact des facteurs personnels, communautaires et structureux)*. (Université de Montréal).
- Sun, M., Mc Andrew, M., & Balde, A. (2011). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au secondaire. Portrait des jeunes Québécois originaires de l'Asie de l'Est, secteur français: Chair en relations ethniques, Université de Montréal.
- Tardif-Grenier, K., Archambault, I., & Janosz, M. (2011). Les pratiques parentales, le désengagement scolaire des amis et le rendement scolaire chez les élèves du secondaire nés à Haïti et fréquentant une école en milieu défavorisé. *Revue de psychoéducation*, 40(2), 261-282.
- Tazouti, Y. (2014). Relations entre l'implication parentale dans la scolarité et les performances scolaires de l'enfant: que faut-il retenir des études empiriques? *La revue internationale de l'éducation familiale* (2), 97-116.
- Terrien, Y. (2013). De l'aide pour reconnaître les compétences des immigrants., *Le Soleil*.
- Terriquez, V. (2012). Civic inequalities? Immigrant incorporation and latina mothers' participation in their children's schools. *Sociological Perspectives*, 55(4), 663-682. doi: 10.1525/sop.2012.55.4.663
- Thomson, M., & Crul, M. (2007). The second generation in Europe and the United States: How is the transatlantic debate relevant for further research on the European second generation? *Journal of ethnic and migration studies*, 33(7), 1025-1041.
- Tomarken, A. J., & Serlin, R. C. (1986). Comparison of ANOVA alternatives under variance heterogeneity and specific noncentrality structures. *Psychological Bulletin*, 99(1), 90.
- Tyyskä, V. (2008). Parents and teens in immigrant families: Cultural influences and material pressures. *Canadian diversity*, 6(2), 79-82.
- Van Ewijk, R., & Slegers, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 5(2), 134-150.
- Vatz-Laaroussi, M., & Kanouté, F. (2013). Les collaborations familles immigrantes-école-communauté: défis et enjeux. *Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM). Capsule de recherche*.
- Vatz Laaroussi, M. (2001). *Le familial au coeur de l'immigration: les stratégies de citoyenneté des familles immigrantes au Québec et en France*. Éditions L'Harmattan.
- Vatz Laaroussi, M. (2007). Les relations intergénérationnelles, vecteurs de transmission et de résilience au sein des familles immigrantes et réfugiées au Québec. *Enfances, Familles, Générations* (6).
- Vatz Laaroussi, M. (2009). *Mobilité, réseaux et résilience : Le cas des familles immigrantes et réfugiées au Québec*.

- Vatz Laaroussi, M., Guilbert, L., Rachédi, L., Kanouté, F., Ansòn, L., Canales, T., . . . Zivanovic Sarenac, J. (2012). De la transmission à la construction des savoirs et des pratiques dans les relations intergénérationnelles de femmes réfugiées au Québec. *Nouvelles pratiques sociales*, 25(1), 136-156.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F., & Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles: de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.
- Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., Kanouté, F., & Duchesne, K. (2005). Favoriser les collaborations familles immigrantes-écoles. Soutenir la réussite scolaire. Guide d'accompagnement: Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Vincent, C. (2013). *Parents and teachers: Power and participation*. Routledge.
- Welsh, J. A., Bierman, K. L., & Mathis, E. T. (2014). Parenting programs that promote school readiness. *Promoting school readiness and early learning: Implications of developmental research for practice*, 253-278.
- Wood, C., Gonzalez, L., Borders, L. D., Hines, E., Villalba, J., & Henderson, A. (2013). Parental involvement in children's education: Considerations for school counselors working with Latino immigrant families. *Professional School Counseling*, 16(3), 185-193.
- Zhou, G. (2012). Chinese Immigrant Parents' Communication with School Teachers: Patterns, Disputes, and Suggestions for Improvement.
- Zhou, M., & Bankston, C. (1998). *Growing Up American: How Vietnamese Children Adapt to Life in the United States*. Russell Sage Foundation.
- Zhou, M., & Kim, S. (2006). Community forces, social capital, and educational achievement: The case of supplementary education in the Chinese and Korean immigrant communities. *Harvard Educational Review*, 76(1), 1-29.

ANNEXE A : QUESTIONNAIRE

©Groupe de recherche sur l'éducation en milieux défavorisés, GREMD

Faculté des sciences de l'éducation
Département d'administration et fondement de l'éducation
Deniger, M-A.



En collaboration avec



LES RELATIONS ÉCOLES-FAMILLES-COMMUNAUTÉS

AUTOMNE 2012

Autocollant d'identification de l'école

Ce questionnaire fut bâti à l'aide des références suivantes :

MELS (2004). *Rapprocher les familles et l'école secondaire: Guide d'utilisation de deux instruments à l'intention des écoles secondaires*. Repéré à : http://www.mels.gouv.qc.ca/agirautrement/Guide_Rapprocher/guide_rapprocher.htm
Statistique Canada (2011). *Questionnaire sur le recensement*. Repéré à : <http://goo.gl/5o3Wm>
Statistique Canada (2001). *Enquête auprès des jeunes en transition (EJET)*. Repéré à : <http://goo.gl/4fHee>

LES RELATION ÉCOLES-FAMILLES-COMMUNAUTÉS

INTRODUCTION

Bonjour,

Depuis l'automne 2010, l'Université de Montréal, mandatée par la CSDM, mène un projet de recherche portant sur la persévérance et la réussite des élèves de la commission scolaire. Un de nos objectifs consiste à identifier et promouvoir les pratiques qui ont pour but de favoriser la réussite et la persévérance des élèves.

À cette fin, nous vous proposons de remplir ce questionnaire qui porte sur les relations entre l'école, la famille et la communauté et vise à connaître votre opinion, sur les différentes formes de collaboration initiées par l'école à votre égard, sur votre participation aux activités proposées et, enfin, sur l'appui de la communauté.

Nous vous rappelons que vos réponses demeureront confidentielles et que votre participation est volontaire. La durée de ce questionnaire est d'environ 30 minutes.

Nous vous remercions grandement de votre précieuse participation,

Marc-André Deniger
Professeur titulaire et chercheur principal

LES RELATION ÉCOLES-FAMILLES-COMMUNAUTÉS

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

1. Je déclare avoir pris connaissance des informations relatives à cette recherche, 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 préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Oui

Non

2. Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.

Oui

Non

Je déclare avoir fourni toutes les informations concernant le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet et être disponible pour répondre à toute éventuelle question.

Sophie Rodrigue
Coordonnatrice du projet

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec :

Sophie Rodrigue
Coordonnatrice
(514) 343-6111, poste 4806
sophie.rodrigue@umontreal.ca

Marc-André Deniger
Professeur titulaire et chercheur principal
Université de Montréal
(514) 343-7079
marcandre.deniger@umontreal.ca

LES RELATION ÉCOLES-FAMILLES-COMMUNAUTÉS

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES

Dans cette section, nous vous demandons certains renseignements de nature plus personnelle permettant de vous décrire, vous et vos enfants.



Cochez la réponse ou répondez sur l'espace approprié : _____

3. Je suis:

Une femme

Un homme

4. Quel âge avez-vous?

5. Combien d'enfants d'âge scolaire avez-vous?

6. Quel est le nom de l'école fréquentée par votre enfant (ou vos enfants)?

Primaire

Enfant 1 : _____

Enfant 2 : _____

Enfant 3 : _____

Secondaire

Enfant 4 : _____

Enfant 5 : _____

Enfant 6 : _____

LES RELATION ÉCOLES-FAMILLES-COMMUNAUTÉS

Veuillez utiliser les chiffres associés (Enfants 1 à 6) pour répondre 7 à 14.

7. En quelle année scolaire est inscrit votre enfant (ou vos enfants)?

Inscrire le(s) chiffre(s) correspondant à(aux) l'(les) enfant(s) (Enfant 1 à 6) dans la(les) case(s) approprié(s):

	Primaire	Secondaire
1 ^{ère} année	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2 ^e année	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3 ^e année	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4 ^e année	<input type="text"/>	<input type="text"/>
5 ^e année	<input type="text"/>	<input type="text"/>
6 ^e année	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Autre	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Veuillez préciser (classe de cheminement particulier, classe d'accueil, etc.) :

8. Mon (mes) enfant(s) présente(nt) un handicap ou éprouve(nt) des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage:

Enfant 1	Enfant 2	Enfant 3	Enfant 4	Enfant 5	Enfant 6
<input type="checkbox"/> Oui					
<input type="checkbox"/> Non					

9. Mon (mes) enfant(s) ont un retard scolaire (suite à un redoublement):

Enfant 1	Enfant 2	Enfant 3	Enfant 4	Enfant 5	Enfant 6
<input type="checkbox"/> Oui					
<input type="checkbox"/> Non					

10. Mon (mes) enfant(s) a (ont) déjà abandonné l'école:

Enfant 1	Enfant 2	Enfant 3	Enfant 4	Enfant 5	Enfant 6
<input type="checkbox"/> Oui					
<input type="checkbox"/> Non					

LES RELATION ÉCOLES-FAMILLES-COMMUNAUTÉS

11. La moyenne en mathématiques de mon (mes) enfants(s) est:

	Enfant 1	Enfant 2	Enfant 3	Enfant 4	Enfant 5	Enfant 6
90-100%	<input type="checkbox"/>					
80-89%	<input type="checkbox"/>					
70-79%	<input type="checkbox"/>					
60-69%	<input type="checkbox"/>					
Moins de 60%	<input type="checkbox"/>					
Inconnu	<input type="checkbox"/>					

12. Le moyenne en français de mon (mes) enfant(s) est:

	Enfant 1	Enfant 2	Enfant 3	Enfant 4	Enfant 5	Enfant 6
90-100%	<input type="checkbox"/>					
80-89%	<input type="checkbox"/>					
70-79%	<input type="checkbox"/>					
60-69%	<input type="checkbox"/>					
Moins de 60%	<input type="checkbox"/>					
Inconnu	<input type="checkbox"/>					

13. Selon vous, quel niveau de scolarité votre (vos) enfant(s) atteindra(dront)-t-il(s)?

Inscrire le(s) chiffre(s) correspondant à(aux) l'(les) enfant(s) (Enfant 1 à 6) dans la(les) case(s) approprié(s):

- Études secondaires partielles
- Diplôme d'études secondaires (DES)
- Diplôme d'études professionnelles (DEP)
- Études collégiales partielles
- Diplôme d'études collégiales (DEC)
- Études universitaires partielles
- Baccalauréat
- Maîtrise
- Doctorat

LES RELATION ÉCOLES-FAMILLES-COMMUNAUTÉS

Autre (veuillez préciser)

14. Selon vous, à quel type d'emploi votre (vos) enfant(s) pourra(ont)-t-il(s) aspirer?

Inscrire le(s) chiffre(s) correspondant à(aux) l'(les) enfant(s) (Enfant 1 à 6) dans la(les) case(s) approprié(s):

- Gestionnaire
- Propriétaire d'entreprise
- Professionnel salarié
- Professionnel libéral
- Col blanc salarié
- Travailleur autonome
- Col bleu
- Artisan

15. Le nombre d'heures que je consacre par semaine aux travaux scolaires de mon (mes) enfant(s) est:

- 1 à 3 heures
- 4 à 7 heures
- 8 heures et plus

16. Quel style parental vous décrit le mieux?

- Contrôle ferme et peu de soutien affectif
- Peu de contrôle et grand soutien affectif
- Peu de contrôle et peu de soutien affectif
- Contrôle ferme et grand soutien affectif

LES RELATION ÉCOLES-FAMILLES-COMMUNAUTÉS

17. Je suis:

- Célibataire
- Marié(e)
- Conjoint(e) de fait
- Divorcé(e)
- Séparé(e)
- Veuf(ve)

18. Mon niveau de scolarité:

- Études secondaires partielles
 - Diplôme d'études secondaires (DES)
 - Diplôme d'études professionnelles (DEP)
 - Études collégiales partielles
 - Diplôme d'études collégiales (DEC)
 - Études universitaires partielles
 - Baccalauréat
 - Maîtrise
 - Doctorat
 - Autre (veuillez préciser)
-

19. Le niveau de scolarité de mon (ma) conjoint(e):

- Études secondaires partielles
- Diplôme d'études secondaires (DES)
- Diplôme d'études professionnelles (DEP)
- Études collégiales partielles

LES RELATION ÉCOLES-FAMILLES-COMMUNAUTÉS

- Diplôme d'études collégiales (DEC)
 - Études universitaires partielles
 - Baccalauréat
 - Maîtrise
 - Doctorat
 - Autre (veuillez préciser)
-

20. Je suis:

- Gestionnaire
 - Propriétaire d'entreprise
 - Professionnel salarié
 - Professionnel libéral
 - Col blanc salarié
 - Travailleur autonome
 - Col bleu
 - Artisan
 - Autre (veuillez préciser)
-

21. Le revenu annuel brut de mon ménage est:

- ≤ 10 000 \$
- ≤ 20 000 \$
- ≤ 30 000 \$
- ≤ 40 000 \$
- ≤ 50 000 \$

LES RELATION ÉCOLES-FAMILLES-COMMUNAUTÉS

- ≤ 60 000 \$
- ≤ 70 000 \$
- ≤ 80 000 \$
- ≤ 90 000 \$
- ≤ 100 000 \$
- 100 000 \$ et plus

22. La langue parlée à la maison est:

- Français
 - Anglais
 - Espagnol
 - Mandarin
 - Arabe
 - Autre (veuillez préciser)
-

LES RELATION ÉCOLES-FAMILLES-COMMUNAUTÉS

Ce que je pense... Des relations et des communications entre l'école et la famille



Dans un premier temps, nous voulons connaître vos relations avec l'école.

23. En général, c'est facile de parler avec:

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
Les enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La direction de l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le personnel du service de garde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les autres professionnels de l'école (orthopédagogue, psychologue, orthophoniste, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les personnels de soutien (secrétaire, concierge, bibliothécaire, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. En général, les contacts sont positifs avec:

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
Les enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La direction de l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le personnel du service de garde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les autres professionnels de l'école (orthopédagogue, psychologue, orthophoniste, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les personnels de soutien (secrétaire, concierge, bibliothécaire, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Les contacts avec les personnes suivantes répondent à mes besoins:

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
Les enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La direction de l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le personnel du service de garde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

LES RELATION ÉCOLES-FAMILLES-COMMUNAUTÉS

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
Les autres professionnels de l'école (orthopédagogue, psychologue, orthophoniste, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les personnels de soutien (secrétaire, concierge, bibliothécaire, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. En général, je suis bien informé(e):

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
Des activités qui se passent à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des apprentissages de mon enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Du comportement de mon enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des décisions et des activités du conseil d'établissement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des services offerts à l'école (orthopédagogie, orthophonie, psychologie, services de santé, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des services offerts à l'extérieur de l'école dans mon quartier (loisirs, sports, services de santé, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. En général:

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
Je suis bien accueilli(e) quand je vais à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les documents écrits sont faciles à comprendre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le personnel de l'école utilise un langage facile à comprendre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il est facile d'avoir une réponse quand j'ai des questions sur l'école ou sur mon enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le personnel de l'école est disponible pour rencontrer les parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les heures auxquelles je peux entrer en contact avec l'école me conviennent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je sais à qui demander de l'information dans l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

LES RELATION ÉCOLES-FAMILLES-COMMUNAUTÉS

28. Dans mon école, il y a un endroit (ex: un local) pour accueillir les parents à l'école:

- Oui
 Non

Ce que je pense de... Ma participation aux rencontres et activités de l'école



Nous aborderons maintenant votre participation aux rencontres et aux activités de l'école.

29. Ma participation aux comités
Je suis impliqué(e) dans un comité de l'école:

- Non
 Oui, le conseil d'établissement
 Oui, l'organisme de participation des parents (OPP)
 Oui, le comité de financement
 Oui, le comité du projet éducatif
 Oui, du bénévolat (bibliothèque, covoiturage, animation d'ateliers, etc.)
 Oui, un autre comité de travail (veuillez préciser)

30. Ma participation aux rencontres ou aux activités à l'école (assemblée générale, remise de bulletin, spectacles, etc.).

Si vous avez participé à au moins une rencontre ou une activité à l'école cette année, sur une échelle de 0 à 10, 0 voulant dire «pas du tout» et 10 «parfaitement», quel est votre degré de satisfaction globale au sujet des activités auxquelles vous avez participé?

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Le contenu répondait à mes besoins	<input type="checkbox"/>										
Les heures des rencontres me convenaient	<input type="checkbox"/>										
La durée me convenait	<input type="checkbox"/>										

LES RELATION ÉCOLES-FAMILLES-COMMUNAUTÉS

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
C'était facile à comprendre	<input type="checkbox"/>										
J'ai bien reçu les invitations aux rencontres	<input type="checkbox"/>										
J'ai appris quelque chose de nouveau	<input type="checkbox"/>										
Cette information m'a aidé(e) avec mon enfant	<input type="checkbox"/>										
Cela m'a donné une bonne occasion de parler avec mon enfant	<input type="checkbox"/>										

31. Ma participation en tant que parent bénévole (présenter mon métier ou mes hobbies, participer à une sortie avec les enfants, arbitrer une activité sportive, etc.).

Si j'ai participé comme bénévole à l'école cette année:

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
J'ai bien aimé participer	<input type="checkbox"/>										
Je ne savais pas quoi faire	<input type="checkbox"/>										
Ça m'a donné le goût de participer encore plus	<input type="checkbox"/>										
J'étais bien préparé à ce que je devais faire	<input type="checkbox"/>										
J'ai senti que ma participation avait été appréciée	<input type="checkbox"/>										

32. Ma non-participation aux rencontres à l'école

Si je n'ai participé à aucune rencontre à l'école cette année, c'est parce que : (Vous pouvez cocher plusieurs réponses)

- Je ne suis pas intéressé(e) par ce genre d'activités
- Je ne suis pas disponible parce que je travaille
- Je n'ai pas eu assez d'information sur ces activités
- Je suis trop fatigué(e) ou occupé(e) pour participer
- Ça me gêne
- J'avais déjà l'information nécessaire
- Je n'ai personne pour garder mes plus jeunes enfants

LES RELATION ÉCOLES-FAMILLES-COMMUNAUTÉS

- Je ne peux pas me déplacer facilement
 - L'heure des rencontres ne me convient pas
 - Je n'ai pas reçu l'information
 - J'ai eu des conflits d'horaire
 - Je ne parle pas assez bien le français
 - Autre(s) raison(s) (veuillez préciser)
-

Ce que je pense de... De ma participation à la maison



Nous nous intéressons maintenant à votre participation au cheminement scolaire de votre enfant.

33. En ce qui concerne ma participation à la maison:

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
J'encadre mon enfant pendant qu'il fait ses devoirs et leçons	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je comprends les devoirs et leçons de mon enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mon enfant possède tout le matériel nécessaire pour réussir à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mon enfant possède un endroit approprié pour étudier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je dispose de l'information nécessaire pour bien suivre le cheminement scolaire de mon enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai des attentes élevées envers les résultats scolaires de mon enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je prends le temps de discuter avec mon enfant (sur sa journée à l'école, ses activités, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je parle positivement de l'école et des enseignants à mon enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'impose des limites à mon enfant à propos de l'heure du coucher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'impose des limites à mon enfant à propos du temps passé à regarder la télévision	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

LES RELATION ÉCOLES-FAMILLES-COMMUNAUTÉS

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
J'impose des limites à mon enfant à propos du temps passé à jouer à des jeux vidéo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'impose des limites à mon enfant à propos de l'heure de rentrée à la maison	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'impose des limites à mon enfant à propos de ses amis et ses fréquentations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34. En ce qui concerne mon rôle et mes compétences parentales:

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
L'école m'aide à bien suivre le cheminement scolaire de mon enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'école m'aide à soutenir mon enfant dans son cheminement scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'école m'aide à jouer mon rôle de parent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'école m'aide à nouer des liens significatifs avec d'autres parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

35. Je pourrais mieux exercer mon rôle de parents si je recevais davantage d'informations sur:

(Vous pouvez cocher plusieurs éléments)

- L'entrée de mon enfant au préscolaire
- L'entrée de mon enfant au primaire
- Le déroulement d'une journée d'école
- Les travaux scolaires de mon enfant à la maison
- Le programme de formation
- L'apprentissage dans les différentes matières
- Le passage du primaire au secondaire
- Le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire
- Les bulletins

LES RELATION ÉCOLES-FAMILLES-COMMUNAUTÉS

- Les orientations possibles au secondaire
 - Les difficultés de mon enfant
 - Les progrès de mon enfant
 - Le soutien que je peux donner à mon enfant
 - Les choix d'activités sportives et culturelles pour les enfants
 - Les possibilités d'avenir pour les jeunes
 - L'encadrement des enfants (maison et école)
 - L'importance d'avoir des échanges avec mon enfant et de l'encourager
 - L'intimidation entre jeunes (taxage)
 - Les comportements difficiles et violents des jeunes
La sexualité des jeunes (développement, relations, contraception...)
 - La santé (hygiène de vie, exercice physique, sommeil, stress, toxicomanie)
 - L'alimentation et les troubles alimentaires
 - Les changements liés à l'adolescence
 - La société québécoise et le système d'éducation au Québec
 - Les services offerts par la communauté (bibliothèques, activités culturelles et loisirs, services éducatifs, etc.)
 - Autre(s) information(s) (veuillez préciser)
-

LES RELATION ÉCOLES-FAMILLES-COMMUNAUTÉS

Ce que je pense de... La collaboration avec la communauté



Nous aborderons maintenant votre participation aux activités proposées par la communauté.

36. Ma connaissance, mon utilisation et ma satisfaction des services offerts par la communauté

Pour chacun des énoncés suivants, veuillez indiquer si vous connaissez, si vous utilisez et si vous êtes satisfait.

	Je connais	J'utilise	Satisfaction
Bibliothèque	Oui <input type="checkbox"/>	Oui <input type="checkbox"/>	Très insatisfait <input type="checkbox"/>
	Non <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>	Plutôt insatisfait <input type="checkbox"/>
			Plutôt satisfait <input type="checkbox"/>
			Très satisfait <input type="checkbox"/>
Activités culturelles et loisirs (musée, spectacle, etc.)	Oui <input type="checkbox"/>	Oui <input type="checkbox"/>	Très insatisfait <input type="checkbox"/>
	Non <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>	Plutôt insatisfait <input type="checkbox"/>
			Plutôt satisfait <input type="checkbox"/>
			Très satisfait <input type="checkbox"/>
Services éducatifs (aide aux devoirs, tutorat, etc.)	Oui <input type="checkbox"/>	Oui <input type="checkbox"/>	Très insatisfait <input type="checkbox"/>
	Non <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>	Plutôt insatisfait <input type="checkbox"/>
			Plutôt satisfait <input type="checkbox"/>
			Très satisfait <input type="checkbox"/>
Activités sportives	Oui <input type="checkbox"/>	Oui <input type="checkbox"/>	Très insatisfait <input type="checkbox"/>
	Non <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>	Plutôt insatisfait <input type="checkbox"/>
			Plutôt satisfait <input type="checkbox"/>
			Très satisfait <input type="checkbox"/>

LES RELATION ÉCOLES-FAMILLES-COMMUNAUTÉS

	Je connais	J'utilise	Satisfaction
Services sociaux (CSSS, CLSC, DPJ, etc.)	Oui <input type="checkbox"/>	Oui <input type="checkbox"/>	Très insatisfait <input type="checkbox"/>
	Non <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>	Plutôt insatisfait <input type="checkbox"/>
			Plutôt satisfait <input type="checkbox"/>
			Très satisfait <input type="checkbox"/>
Services de santé	Oui <input type="checkbox"/>	Oui <input type="checkbox"/>	Très insatisfait <input type="checkbox"/>
	Non <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>	Plutôt insatisfait <input type="checkbox"/>
			Plutôt satisfait <input type="checkbox"/>
			Très satisfait <input type="checkbox"/>
Services sécurité incendie (police, pompier, etc.)	Oui <input type="checkbox"/>	Oui <input type="checkbox"/>	Très insatisfait <input type="checkbox"/>
	Non <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>	Plutôt insatisfait <input type="checkbox"/>
			Plutôt satisfait <input type="checkbox"/>
			Très satisfait <input type="checkbox"/>
Organismes communautaires	Oui <input type="checkbox"/>	Oui <input type="checkbox"/>	Très insatisfait <input type="checkbox"/>
	Non <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>	Plutôt insatisfait <input type="checkbox"/>
			Plutôt satisfait <input type="checkbox"/>
			Très satisfait <input type="checkbox"/>
Lieux de culte	Oui <input type="checkbox"/>	Oui <input type="checkbox"/>	Très insatisfait <input type="checkbox"/>
	Non <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>	Plutôt insatisfait <input type="checkbox"/>
			Plutôt satisfait <input type="checkbox"/>
			Très satisfait <input type="checkbox"/>

LES RELATION ÉCOLES-FAMILLES-COMMUNAUTÉS

Ce que je pense de... L'enseignement et l'apprentissage



Cette dernière partie traite de votre perception quant à l'enseignement et l'apprentissage.

37. En général:

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
Quand un élève fait mieux que d'habitude, c'est souvent parce que l'enseignant fait un petit effort supplémentaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les heures passées dans la classe de l'enseignant ont peu d'influence sur les élèves comparativement à l'influence de leur milieu familial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'intelligence explique l'échec ou la réussite des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le redoublement est bénéfique aux élèves ayant échoué leur année scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si les élèves n'ont aucune discipline à la maison, ils n'accepteront probablement aucune discipline à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quand un élève a de la difficulté à faire un devoir, les enseignants sont habituellement en mesure de l'adapter à son niveau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La gestion par résultats favorise la réussite des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai une influence sur la motivation à apprendre des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La capacité d'apprendre d'un élève est essentiellement reliée aux antécédents familiaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les relations entre les membres du personnel sont déterminantes dans la réussite des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La fixation de cibles (taux de réussite) favorise la réussite des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pour accroître leur motivation, les élèves doivent être actifs dans leurs apprentissages	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les programmes de formation par objectifs étaient plus bénéfiques pour les élèves que le nouveau programme de formation par compétences	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quand l'enseignant essaie vraiment, il peut venir à bout des élèves les plus difficiles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

LES RELATION ÉCOLES-FAMILLES-COMMUNAUTÉS

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
Ce qu'un enseignant peut accomplir est limité parce que le milieu socioéconomique détermine la réussite scolaire de l'élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La reddition de compte favorise la réussite des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il est bénéfique aux élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (ÉHDAA) d'être intégrés en classe régulière	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La motivation des élèves s'explique essentiellement par les notes obtenues	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le leadership de la direction d'école est déterminant dans la réussite des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'éducation était meilleure quand j'étais moi-même élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il est nuisible aux élèves en classe ordinaire que les ÉHDAA y soient intégrés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les plans de réussite favorisent la réussite des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si les parents s'occupaient plus de leurs enfants, les enseignants pourraient faire plus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'attitude des élèves peut limiter ce qu'un enseignant peut accomplir avec eux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La motivation des élèves s'accroît une fois la tâche accomplie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quand un élève obtient une meilleure note que d'habitude, c'est parce que son enseignant a trouvé des moyens plus efficaces de lui enseigner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les relations entre les élèves sont déterminantes dans la réussite des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le ratio enseignant-élève élevé n'a aucun effet sur la réussite des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le niveau de scolarité des parents est un facteur déterminant de la réussite scolaire des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si un élève maîtrise rapidement un nouveau concept en mathématique, c'est peut-être parce que l'enseignant connaît les étapes nécessaires à l'enseignement de ce concept	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

LES RELATION ÉCOLES-FAMILLES-COMMUNAUTÉS

38. Avez-vous des commentaires?

Le questionnaire est maintenant terminé.
Nous vous remercions grandement de votre collaboration!

Université 
de Montréal

 Commission
scolaire
de Montréal

**ANNEXE B : EXEMPLES D'ENGAGEMENT PARENTAL PAR NIVEAU SCOLAIRE
(CAMBRIS, 1998)**

TYPE OF INVOLVEMENT	IN GRADE 8	IN GRADE 12
Parenting	Expressing expectations about student's education	Discussing interests, issues, and studies at school
	Limiting television viewing	Doing things together (shopping, vacations, movies, meals)
	Supervising time use and behavior	Supervising behavior
		Knowing what courses student is taking
		Supervising academic work
Communicating	Parent-initiated contacts about academic performance	School-initiated contacts about academic performance
	School-initiated contacts about student's academic program (courses, placement)	Parent-initiated contacts on student's academic program
		Parent-school contacts on post-secondary plans
Supporting school	Volunteering at school and fund-raising	Volunteering at school and attending school activities
Learning at home	Academic lessons outside school	Encouraging college
	Music or dance lessons	Encouraging high school graduation
	Discussions about school and plans for future	Learning about postsecondary education
		Taking on private educational expenses
Decision making	Taking part in parent organization	Taking part in parent organization
Collaborating with community	Using community learning resources (like museum visits)	Communicating parent-to-parent
	Taking part in community groups (scouts, sports)	

ANNEXE C : EXPLICATIONS MÉTHODOLOGIQUES PLUS APPROFONDIES

Nos données d'enquête sont issues d'une recherche qui a été conduite antérieurement. Alors que la population cible pour la recherche initiale était l'ensemble des parents de la Commission scolaire de Montréal (CSDM), pour notre recherche, notre objet de recherche nous a imposé de nous arrêter seulement à une partie de cet échantillon. Ainsi, la population observée dans le présent mémoire est les parents francophones ($n = 1774$), hispanophones ($n = 143$) et sinophones ($n = 67$). Il n'en demeure pas moins que notre échantillon est aléatoire compte tenu de la source de nos données. Aussi, la répartition de nos sujets est aléatoire et se rapproche de ce qui est attendu pour une étude menée sur l'ensemble des parents de la CSDM. Effectivement, en 2013-2014, 7,73% des parents de la CSDM avaient déclaré avoir l'espagnol comme langue maternelle et 2,64% le chinois (Commission scolaire de Montréal, 2016), ce qui se rapproche des pourcentages de notre étude : 7,2% d'hispanophones et 3,4% de sinophones.

N'ayant pas établi nous-mêmes le plan d'échantillonnage, nous avons à composer avec différents obstacles. Par exemple, nous avons une taille d'échantillon suffisamment grand ($n = 1984$) pour nous permettre d'appliquer des tests paramétriques. Or, étant donné que notre objet d'étude visait à comparer différents groupes ethnoculturels au sein de notre échantillon et pour lesquels les tailles d'échantillons étaient variables d'un groupe à l'autre, dans bien des cas, nous avons eu à composer avec des variances inégales entre les groupes ou avec le fait que nos données ne provenaient pas d'une distribution normale. Conséquemment, nous nous sommes assurée de répondre aux hypothèses derrière les tests paramétriques et dans les cas où cela était impossible, d'appliquer des tests non paramétriques.

Pour comparer les moyennes d'Échelles de Likert, nous avons préféré appliquer des tests F de Welch : ce dernier s'avère fiable notamment quand les variances des groupes sont inégales (Parra-Frutos, 2013). Afin de nous assurer que les observations entre les groupes n'étaient pas seulement liées au hasard et pour cibler où se situaient les différences, nous avons choisi d'appliquer des tests post-hoc de Games-Howell, sauf bien sûr dans les cas où les données étaient de nature qualitative. Nous avons privilégié le test F de Welch à celui de Brown-forsythe, car il semble un peu plus conservateur pour éviter les erreurs de type I, bien qu'il aurait été intéressant d'utiliser les deux (Tomarken & Serlin, 1986).

Notre troisième objectif de recherche nous a poussée à utiliser des tableaux croisés et des analyses de covariance. Nous avons privilégié des tests non paramétriques de corrélation (lié au rang) Tau de Kendall pour les mêmes raisons évoquées précédemment, tout en considérant que nos données liées aux échelles de Likert étaient ordinales. Toutefois, nous avons tout de même porté attention aux tests paramétriques de corrélation de Pearson afin d'en comparer les résultats.

Nous avons privilégié le Tau de Kendall au Rho de Spearman, bien que tous les deux soient des tests basés sur les rangs, car ce dernier est plus sensible aux erreurs et aux disparités dans les données (Howell et al., 2008; Gibbon, 1993). Le Tau de Kendall fournit un p-value plus juste pour les échantillons plus petits (Gibbon, 1993).

**ANNEXE D : DIAGRAMME SOMMAIRE DES SOURCES D'INFLUENCE SUR L'ENGAGEMENT
PARENTAL**

Légende:
 F Francophones
 H Hispanophones
 S Sinophones
 + effet de petite taille
 ++ effet de taille moyenne
 +++ effet de grande taille

Les sources influençant les dimensions d'engagement parental

