

**Direction des bibliothèques**

**AVIS**

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

**NOTICE**

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

UNIVERSITE DE MONTREAL

**Le nouveau Programme de formation de l'école québécoise et  
la participation de parents immigrants haïtiens hautement  
scolarisés au développement des compétences de leurs  
enfants dans des écoles à Montréal**

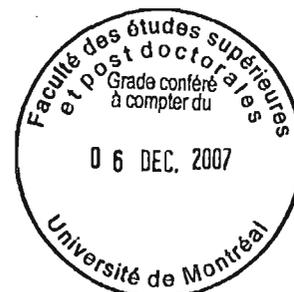
**Par William Michel**

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

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Maîtrise ès Art (M.A)  
en Mesure et évaluation en éducation**

**Avril 2007**

**© William Michel, 2007**



## RÉSUMÉ

Notre recherche a tenté d'explorer le phénomène de la participation des parents immigrants haïtiens hautement scolarisés au développement des compétences de leurs enfants. Elle comprend cinq grands chapitres et cherche à identifier la manière dont ces parents affirment contribuer au suivi académique et à la réussite scolaire de leurs enfants par leur implication en milieu familial à Montréal.

La problématique de recherche est posée en référence au programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire, en raison précisément des exigences qu'il formule en matière d'implication, de participation et de partenariat des parents avec l'école de leurs enfants. Notre cadre théorique quant à lui, s'articule autour de deux concepts clés à savoir : participation des parents et développement des compétences dans le PFÉQ. Au niveau de la méthodologie, une approche qualitative d'analyse de contenu est utilisée pour traiter et analyser les verbatims d'entrevues réalisées auprès d'un échantillon réduit de douze parents immigrants haïtiens hautement scolarisés vivant à Montréal et ayant des enfants au premier et second cycles du primaire.

Les données révèlent, de façon générale, que les parents immigrants scolarisés tiennent compte dans une certaine mesure de certaines exigences formulées dans le cadre du PFÉQ, en apportant leur contribution au suivi académique et en restant en contact avec l'école de leurs enfants. Leur contribution est identifiée à des niveaux tels que, le partage des informations, la compréhension des attentes de l'école, l'implication à la maison et le soutien affectif qu'ils apportent afin de favoriser le développement des compétences de leurs enfants.

Finalement, notre exploration tente d'apporter un éclairage nouveau sur la question de la participation des parents immigrants à l'école. Toutefois, elle ne présente que des tendances pouvant être éventuellement approfondies dans le futur, non généralisables à tous les parents immigrants haïtiens scolarisés.

**Mots-clés : Participation, parents immigrants scolarisés, nouveau Programme, développement de compétences.**

## ABSTRACT

Our research has tried to explore the participation issue of highly educated Haitian immigrant parents to the skills development of their children. It includes five great chapters and seeks out to identify the way in which these parents affirm to contribute, by their implication at home, to the academic monitoring and the school success of their children in Montreal.

The subject matter in this research is posed accordingly to the “ programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire”, because precisely of its requirements in respect of implication, participation and parents' partnership with their children's school. Our theoretical framework is articulated in two key concepts: parent's participation and skills' development in the PFÉQ. On the methodology level, a qualitative approach is used to collect, treat and analyze the research's data on a reduced sample of twelve Haitian immigrant parents living in Montreal and having children in first and second cycles of elementary school.

The data reveal, in a general way, that the educated immigrant parents do consider, in some extent, the requirements formulated in the framework of the PFÉQ. Indeed, they give their contribution to the academic monitoring of their children and they keep track with their schools. To be sure, their involvement can be identified in many levels. First of all, they communicate with their children's schools. Second of all, they know the school expectations about them, and last but not the least, they give to their children at home all the emotional support that they need in order to develop their skills.

Finally, our research tries to bring a new light on the question of the immigrant parents' participation in their children's school. However, this exploration presents only a few tendencies that may be possibly reevaluated in the future, not necessarily suitable for all the educated Haitian immigrant parents.

**Key words: Participation, educated immigrant parents, New Program, skills development.**

# TABLES DES MATIÈRES

RESUME.....	i
ABSTRACT.....	ii
LISTE DES TABLEAUX.....	iii
DÉDICACE.....	iv
REMERCIEMENTS.....	v
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I- PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE.....	4
<b>1.1. Le contexte de l'école primaire québécoise au début du 21e siècle</b> .....	4
1.1.1 Les principes généraux du programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire.....	5
1.1.1.1 <i>Le principe de la mission et de l'orientation de l'école dans le PFÉQ</i> .....	5
1.1.1.2 <i>Le principe de la formation et de l'évaluation de l'élève dans le PFÉQ</i> .....	6
1.1.2 Le PFÉQ et l'intégration des élèves immigrants.....	8
1.1.3 Les programmes de soutien gouvernementaux aux élèves de familles en milieu difficile.....	10
1.1.4 Le PFÉQ et la participation des parents .....	11
1.1.4.1 <i>Le développement des compétences et la participation                     des parents dans le PFÉQ</i> .....	13
1.1.4.2 <i>La situation de la participation des parents dans le cadre du PFÉQ</i> .....	14
<b>1.2. La réalité des parents immigrants en matière de participation       à l'éducation de leurs enfants au Québec</b> .....	16
1.2.1 Trois périodes marquantes de l'histoire de la relation entre L'école et les parents en Amérique du Nord.....	17
1.2.2 Les parents vis-à-vis de la société d'accueil.....	19
1.2.3 Les parents immigrants et l'éducation de leurs enfants.....	20
1.2.4 Le cas des parents haïtiens.....	21
1.2.4.1 <i>Les parents haïtiens et leurs attitudes en général envers l'école</i> .....	22
1.2.4.2 <i>Le contexte des parents immigrants haïtiens du Québec</i> .....	24
1.2.4.3 <i>Les parents haïtiens du Québec et leur participation                     à l'éducation de leurs enfants</i> .....	26
<b>1.3. Synthèse et Questions de recherche</b> .....	30

<b>CHAPITRE II- CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>32</b>
<b>2.1 Les concepts de participation parents et de compétences.....</b>	<b>32</b>
2.1.1 Les différentes perspectives de la relation école-famille.....	32
2.1.1.1 <i>La séparation des responsabilités de la famille et de l'école.....</i>	33
2.1.1.2 <i>Les responsabilités séquentielles de la famille et de l'école.....</i>	33
2.1.1.3 <i>Le partage des responsabilités entre la famille et l'école.....</i>	33
2.1.2 Divers conceptualisation de la participation dans la littérature contemporaine.....	34
2.1.2.1 <i>Participation des parents aux activités de l'école.....</i>	36
2.1.2.2 <i>Participation des parents en milieu familial.....</i>	36
2.1.3 Le modèle de participation des parents proposé par Deslandes et Cloutier.....	39
2.1.3.1 <i>La communication sur le quotidien scolaire.....</i>	39
2.1.3.2 <i>L'aide dans les devoirs et les leçons.....</i>	39
2.1.3.3 <i>Le soutien affectif des parents.....</i>	41
2.1.4 Définition de la notion de compétence.....	42
2.1.4.1 <i>La notion de compétence dans le PFÉQ.....</i>	42
2.1.4.2 <i>Types de compétences.....</i>	43
<b>2.2 La participation et la réussite scolaire.....</b>	<b>44</b>
2.2.1 Rôle de l'école dans la participation des parents.....	45
2.2.2 Contexte familial et facteurs liés à la participation des parents.....	46
<b>2.3 Synthèse du deuxième chapitre .....</b>	<b>48</b>
<b>2.4 Les objectifs de la recherche.....</b>	<b>49</b>
<b>2.5 La pertinence de la recherche.....</b>	<b>51</b>
<b>CHAPITRE III- MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>53</b>
<b>3.1 Nature de la recherche.....</b>	<b>53</b>
<b>3.2 Échantillon.....</b>	<b>54</b>
3.2.1 Description des participants.....	55
<b>3.3 Instruments de collecte des données.....</b>	<b>56</b>
<b>3.4 Procédures de collecte .....</b>	<b>57</b>
<b>3.5 Traitement et analyse des données.....</b>	<b>58</b>
3.5.1 La transcription des données.....	58
3.5.2 Le codage des entrevues sur Nvivo.....	58
3.5.3 Traitement et 'analyse des données codées.....	59
<b>3.6 Limites de la recherche.....</b>	<b>60</b>

<b>CHAPITRE IV- PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES.....</b>	<b>62</b>
<b>4.1 Le contexte de la participation des parents immigrants haïtiens scolarisés en milieu familial on avec l'école.....</b>	<b>62</b>
4.1.1. Perception de l'école par les parents.....	62
4.1.2 L'organisation familiale autour de l'aide aux enfants dans leurs travaux.....	69
4.1.3 Perception de leur implication à la maison par les parents.....	70
<b>4.2 La communication sur le quotidien scolaire.....</b>	<b>73</b>
4.2.1 Communication avec l'école sur le quotidien scolaire.....	74
4.2.2 Communication parents-enfants sur le quotidien scolaire.....	79
<b>4.3 Tâches effectuées par les parents en milieu familial .....</b>	<b>81</b>
4.3.1 Participation des parents au niveau des devoirs de maison.....	81
4.3.2 Participation des parents à la maison au niveau des leçons.....	84
<b>4.4 Le soutien affectif des parents .....</b>	<b>88</b>
4.4.1 Les parents et le renforcement des acquis scolaires.....	88
4.4.2 L'attitude des parents face aux difficultés de leurs enfants.....	91
<b>4.5 Synthèse de la présentation et de l'analyse des données.....</b>	<b>93</b>
<b>CHAPITRE V- DISCUSSION DES RÉSULTATS.....</b>	<b>96</b>
<b>5.1 Discussion du contexte de la relation des parents immigrants haïtiens à l'éducation de leurs enfants.....</b>	<b>96</b>
5.1.1 La relation des parents immigrants haïtiens scolarisés avec l'école.....	96
5.1.2 L'organisation des parents en milieu familial pour assurer le suivi.....	97
5.1.3 La compréhension des parents des attentes de l'école.....	98
5.1.4 Comparaison entre le contexte des parents de l'échantillon et des parents québécois de milieux défavorisés.....	100
<b>5.2 Participation des parents et impact des stratégies en milieu familial sur les activités scolaires de leurs enfants.....</b>	<b>101</b>
5.2.1 Importance et limites de la communication sur le quotidien scolaire sur le suivi des enfants de parents haïtiens immigrant scolarisés.....	101
5.2.2 L'implication dans les devoirs et les leçons comme stratégie de participation des parents en milieu familial.....	104

5.2.3	Le type de soutien affectif des parents immigrants haïtiens scolarisés et son importance dans le travail de l'enfant.....	107
<b>5.3</b>	<b>Qualité et limites de la contribution des parents de l'échantillon au développement des compétences de leurs enfants.....</b>	<b>109</b>
5.3.1	La qualité des activités réalisées par les parents en milieu familial.....	109
5.3.2	Quelques limites de la participation des parents en milieu familial.....	111
<b>CONCLUSION</b>	.....	<b>112</b>
<b>RÉFÉRENCES</b>	.....	<b>119</b>
<b>ANNEXE A</b>	<b>Formulaire de Consentement des parents.....</b>	<b>xiii</b>
<b>ANNEXE B</b>	<b>Le guide d'entrevue des parents.....</b>	<b>xvi</b>

## LISTE DES TABLEAUX

<b>Tableau I</b>	<b>Les caractéristiques de l'échantillon de recherche.....</b>	<b>55</b>
<b>Tableau II</b>	<b>Formule de Huberman et Miles pour déterminer la fiabilité du codage.....</b>	<b>59</b>
<b>Tableau III</b>	<b>Perception positive des parents de l'école de leurs enfants.....</b>	<b>63</b>
<b>Tableau IV</b>	<b>Critiques négatives des parents sur certains aspects du système éducatif québécois.....</b>	<b>65</b>
<b>Tableau V</b>	<b>Perception des parents de leur implication en milieu familial.....</b>	<b>71</b>
<b>Tableau VI</b>	<b>Importance de la communication, moyens utilisés pour l'entretenir et ses objectifs selon les parents .....</b>	<b>74</b>
<b>Tableau VII</b>	<b>Les objectifs de la communication avec l'enfant sur son quotidien scolaire.....</b>	<b>80</b>
<b>Tableau VIII</b>	<b>Les activités des parents en milieu familial pour aider leurs enfants dans les tâches scolaires.....</b>	<b>81</b>
<b>Tableau IX</b>	<b>Renforcements des acquis par les félicitations compliments et récompenses matérielles.....</b>	<b>88</b>
<b>Tableau X</b>	<b>Attitudes des parents face aux difficultés de leurs enfants .....</b>	<b>91</b>

## **LISTE DES SIGLES**

<b>CSE</b>	<b>Conseil Supérieur de l'Éducation</b>
<b>INRP</b>	<b>Institut National de Recherche Pédagogique</b>
<b>MEQ</b>	<b>Ministère de l'éducation du Québec</b>
<b>MENJS</b>	<b>Ministère de l'éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports</b>
<b>MICC</b>	<b>Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles</b>
<b>MRCI</b>	<b>Ministère des Relations avec les Citoyens et Immigration</b>
<b>OERI</b>	<b>Office of Educational Research and Improvement</b>
<b>PAQE/EIQ 2</b>	<b>Projet d'Amélioration de la Qualité de l'Éducation 2</b>
<b>PELO</b>	<b>Programme Enseignement des Langues d'Origine</b>
<b>PFÉQ</b>	<b>Programme de formation de l'école québécoise</b>

*Je dédie ce mémoire à ma mère  
Thérèse Thomas, une haïtienne extraordinaire.*

## REMERCIEMENTS

La production de ce travail a été possible grâce à la collaboration et au soutien de plusieurs personnes. Donc, Je veux remercier chaleureusement Madame Roseline Garon, ma directrice de recherche, qui a guidé la recherche dans tous ses aspects; de plus, elle a toujours été disponible lorsqu'il s'agissait de me stimuler, conseiller et surtout encourager à donner le meilleur.

Je veux remercier également les professeurs Serge Racine et Fasal Kanouté dont l'encadrement et les suggestions ont été très précieux. Mes sincères remerciements vont aussi aux douze parents de l'échantillon, pour leur générosité et leur déterminante contribution dans la réalisation de l'expérimentation, particulièrement Phémir Édouard pour toute son assistance. Je tiens à remercier Carline Bellanger, mon épouse, pour son soutien tout au long de la recherche ainsi que pour sa contribution au niveau de la révision du document final.

Enfin, un grand merci à tous ceux qui ont d'une quelconque manière apporté leur contribution à la réalisation de ce mémoire, je veux citer Franck Vaneus, Kit Yasin, Chantal Bellanger, Marie-Yves Étienne, Gina Lafortune, Marie-Laure Bourssiquot et Grévy Abélard, Yvrose Lubérisse, Anouk Liautaud, Sœurette et Challale Michel etc....

## INTRODUCTION

L'immigration et la diversité culturelle constituent deux éléments fondamentaux de l'identité nationale de la société canadienne. En raison de la situation du Québec, sur le plan de la migration, cette région du Canada accorde un intérêt particulier à la compréhension des enjeux de l'immigration et de l'intégration des individus (Pretceille, 1999). Par exemple, depuis 1968, elle s'est dotée d'un ministère de l'immigration qui est devenu par la suite le ministère des communautés culturelles et de l'immigration (Berthelot, 1991). En outre, plus d'un million d'immigrants ont contribué à faire de la société québécoise ce qu'elle est de nos jours<sup>1</sup> : une société pluriethnique.

Donc, en ce sens, pour favoriser un élargissement du cadre de la collectivité nationale québécoise, un énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration des immigrants fut élaboré en 1990. Il constitue d'une part, une politique de sélection et d'intégration des immigrants et d'autre part, une politique de relation interculturelle (Mc Andrew, 2000). Les données statistiques sur l'immigration au Canada et au Québec pour l'année 2001 font voir le nombre important d'individus ayant reçu la résidence pour ce pays, c'est-à-dire 250 415 provenant de plusieurs pays. Le Québec à lui seul accueille 15% de cette population soit 37 532 individus. Il faut souligner que pour l'année en question, Haïti vient en tête des pays du continent américain à immigrer au Canada, avec 1864 personnes représentant 5% du total des immigrants. (Statistique Québec, 2001).

Dans ce contexte, la question de l'intégration de la communauté haïtienne est un phénomène qui a suscité et qui suscite encore l'intérêt de plusieurs chercheurs dans plus d'une discipline. Aussi, il existe de nombreuses recherches contemporaines sur la situation liée au problème de l'intégration de cette communauté tant sur le plan social, culturel et éducatif au Canada en général et au Québec en particulier. Nous pouvons citer par exemple la recherche d'Abotsi-Kaledji, Adjo-Djidula (1986), « L'intégration sociale et scolaire de jeunes immigrants

---

<sup>1</sup> Le début du 21<sup>e</sup> siècle

haïtiens », et celle de Dubuisson (1988), « Immigration et intégration sociale des Haïtiens au Québec ». Il faut rappeler aussi le 2<sup>e</sup> colloque de l'association des enseignants haïtiens du Québec sur la question de l'intégration des haïtiens tenu les 14 et 15 mai 1993 sous le thème : « Le Québec de demain et les jeunes Québécois d'origine haïtienne » dirigé par Marc Antoine Louis.

La problématique de l'intégration des haïtiens au sein de la société québécoise est souvent associée à celle de la situation des élèves d'origine haïtienne dans le système éducatif québécois. Ce phénomène, lui aussi fait l'objet de multiples recherches. À titre d'exemple, mentionnons, la thèse de doctorat de Marc Antoine Louis (2001) sur le comportement des élèves d'origine haïtienne vis-à-vis des examens officiels du ministère de l'éducation du Québec, de même que le mémoire de maîtrise sur la perception des enseignants et des parents au sujet des difficultés en lecture des élèves d'origine haïtienne des milieux défavorisés de Montréal, présenté par Leyla Chéry (2003). Ces travaux ont visé essentiellement la compréhension de différents problèmes en rapport aux caractéristiques propres des élèves d'origine haïtienne, appelés à vivre dans une société pluraliste avec des exigences particulières. De plus, ils ont également apporté un éclairage nouveau sur plusieurs phénomènes. Cependant, il y a beaucoup d'autres questions qui demeurent encore sans réponses ou celles existantes sont insatisfaisantes en relation aux différents problèmes de l'élève haïtien dans le système éducatif québécois. Par exemple, le cas de l'implication des parents immigrants haïtiens scolarisés en Haïti dans l'éducation de leurs enfants en terre d'accueil n'a jamais été abordé.

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous avons choisi d'explorer la question de la participation des parents haïtiens scolarisés au développement des compétences de leurs enfants dans le contexte de l'implantation du programme de formation du primaire de l'école québécoise (PFÉQ) pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire dans la région de Montréal. Notre travail comprend une introduction, cinq (5) chapitres et une conclusion générale.

Le premier chapitre, sert à présenter la problématique de recherche dans laquelle nous avons le contexte de notre étude et le problème qui nous préoccupe. La problématique de recherche comprend trois points : l'école québécoise et son orientation au 21<sup>e</sup> siècle, le problème de la participation des parents, particulièrement celle des parents immigrants à l'éducation de leurs enfants, une synthèse et la formulation de la question générale de recherche.

Le chapitre 2, est le cadre théorique de la recherche, comportant les définitions des concepts clés, et les liens existant entre eux, de même que la recension des écrits sur le sujet de recherche. Il comporte deux grands points servant à préciser notre champ d'étude : la présentation du concept de participation des parents et celui de compétences, ensuite la revue de la littérature scientifique sur la question de la participation des parents en lien avec la réussite scolaire.

Le chapitre 3 regroupe l'ensemble des éléments ayant rapport à la méthodologie adoptée pour réaliser la recherche. Il comprend six (6) points : la nature de la recherche, l'échantillon, les instruments de collecte des données, les procédures de collecte de données, le traitement et l'analyse des données, les limites de la recherche.

Le chapitre 4 sert à présenter les résultats de la recherche, avec 4 grands points. C'est-à-dire, le contexte de la participation des parents en milieu familial, la communication des parents sur le quotidien scolaire de leurs enfants, les activités des parents en milieu familial en rapport à l'aide dans les devoirs/les leçons, et le soutien affectif qu'apportent les parents afin de favoriser le développement des compétences de leurs enfants.

Le chapitre 5 qui constitue en fait le dernier est celui de la discussion des résultats. Cette démarche vise à essayer de dégager des suppositions théoriques sur la contribution des parents immigrants haïtiens scolarisés au développement des compétences de leurs enfants. Il comprend la discussion du contexte de la participation des parents, l'impact des stratégies participation en milieu familial, qualités et limites de la contribution des parents dans l'éducation de leurs enfants.

## CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, nous présenterons notre problématique de recherche, divisée en trois points. En premier lieu, nous traiterons de l'école québécoise et de son orientation au 21<sup>e</sup> siècle, soit le contexte dans lequel s'articule notre problème. Le second point qui sert à poser notre problème est celui de la participation des parents, particulièrement celle des parents immigrants à l'éducation de leurs enfants. Nous terminerons avec une synthèse et la formulation de la question générale de recherche.

### 1.1 Le contexte de l'école primaire québécoise au début du 21<sup>e</sup> siècle

Au début des années 90, le gouvernement du Québec a adopté plusieurs mesures afin de réformer le système éducatif issu des travaux de la Commission Parents des années 60. Ce système éducatif, qui visait essentiellement la démocratisation de l'école, présentait plusieurs limites aux attentes sociales du 21<sup>e</sup> siècle, telles que le nombre de jeunes en difficultés d'adaptation scolaire et d'apprentissage, le parcours interrompu, la réorientation de l'élève dans le système et un taux d'analphabètes fonctionnels important. C'est ainsi qu'en 1994, le rapport "Corbo" sur les profils de formation du primaire et secondaire avec pour thème : « Préparer les jeunes au 21<sup>e</sup> siècle » va constituer l'une des premières étapes dans la mise en œuvre d'une nouvelle approche de l'éducation; ses conclusions servent à favoriser la réflexion autour des rôles et finalités de l'école de même que des domaines d'apprentissage (MEQ, 1996). En continuité avec ce rapport, les états généraux sur l'éducation sont tenus en 1996, une autre étape très importante, qui se voulait un forum collectif de réflexions et de discussions sur les besoins et les attentes de la population en matière d'éducation, tout en demeurant un lieu pour définir les objectifs à privilégier pour l'école (MEQ, 1996).

### *1.1.1 Les principes généraux du Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire*

À la suite des travaux réalisés par la commission sur les états généraux, le Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) invite les différents acteurs du système éducatif à prendre ce qu'il appelle le "virage du succès", à travers un plan d'action qui identifie les priorités et les procédés de mise en place de la réforme. La démarche visant à matérialiser ce plan d'action est inscrit dans un autre document important intitulé : « Réaffirmer l'école » en 1997. Ce dernier rapport présente une réforme du curriculum dans lequel les différents changements à apporter au primaire et au secondaire sont exposés dans le but de répondre aux exigences du XXI<sup>e</sup> siècle (MEQ, 1997).

« Réaffirmer l'école » permettra à son tour de franchir l'étape de la présentation de l'énoncé de politique éducative à travers « L'école, tout un programme ». Dans ce document, désormais l'exposé de la situation est fait en précisant le nouveau contexte engendré par la réforme et en distinguant les orientations fondamentales, de même que les voies d'action qui seront entreprises pour atteindre les objectifs visés dans le cadre de cette réforme. Cette étape est considérée comme l'une des plus importantes dans la mise en œuvre de la réforme, concrétisée en 2001 par le document du PFÉQ (MEQ, 2001).

#### *1.1.1.1 Le principe de la mission et de l'orientation de l'école dans le PFÉQ (2001)*

Le «virage du succès» est le slogan retenu pour promouvoir cette réforme éducative qui a pour principe : « La réussite pour tous sans abaisser les niveaux d'exigences » à travers un programme de formation centré sur les apprentissages essentiels de l'élève. Ce programme va dans le sens des recommandations formulées par les états généraux sur l'éducation ayant permis de préciser les attentes sociales à l'endroit de l'école. « La réussite de tous » est donc perçue comme une exigence aux besoins de toutes les couches sociales de la société québécoise pour les élèves devant être formés au 21<sup>e</sup> siècle (MEQ, 2001).

L'un des problèmes fondamentaux, identifiés, auquel le PFÉQ veut s'attaquer, est de faire en sorte que l'école s'adapte aux nouvelles réalités socioculturelles. Le MEQ estime que c'est une démarche très importante dans la perspective du développement du Québec en tant que société pluraliste. Il a défini trois principaux axes dans le cadre de la mission de l'école, qui sont : instruire, socialiser et qualifier. L'école a pour mission première d'être pour l'élève un environnement d'appropriation de la culture de son milieu (*instruire*). Elle doit être aussi en mesure de favoriser l'épanouissement d'une société démocratique (*socialiser*). Finalement, elle doit permettre l'insertion harmonieuse des jeunes dans la société en intégrant les savoirs et les valeurs par l'intermédiaire d'une participation constructive à l'évolution sociale (*qualifier*) (MEQ, 2001).

Compte tenu des nouvelles exigences identifiées pour le nouveau millénaire par le MEQ, le Programme de Formation de l'école québécoise pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire comporte aussi trois grandes orientations. Premièrement, il vise une formation globale et diversifiée de l'élève. Deuxièmement, il prône une formation à long terme de l'élève. Et finalement, il donne à l'élève une formation ouverte sur le monde. Cette dernière orientation donne au programme un objectif ultime, celui de préparer les citoyens de demain qui vivront dans une société pluraliste. L'accessibilité à un marché du savoir en perpétuelle mutation doit tenir compte de la globalisation des économies. Cette préparation des jeunes aux grands défis du 21<sup>e</sup> siècle comme l'internationalisation, la mondialisation, l'explosion des connaissances et l'accélération technologique constitue le point fort de ce nouveau programme de formation (MEQ, 2001).

#### 1.1.1.2 *Le principe de la formation et de l'évaluation de l'élève dans le PFÉQ*

Le PFÉQ propose de développer les compétences de l'élève, en accordant une attention particulière à la démarche d'apprentissage. En ce sens, de nouvelles normes sont conçues, pour l'enseignement des matières, le temps d'apprentissage et la structure de l'école primaire. Le nouveau parcours scolaire s'échelonne au primaire sur six années de scolarité avec trois cycles distincts. Le cycle scolaire étant : « une période d'apprentissage au cours de laquelle, les élèves acquièrent un

ensemble de compétences disciplinaires et transversales leur permettant d'accéder aux apprentissages ultérieurs» (CSE, 2002). Le premier cycle du primaire est constitué de la 1<sup>e</sup> et la 2<sup>e</sup> année ; le second cycle, de la 3<sup>e</sup> et la 4<sup>e</sup> année et le dernier cycle comprend la 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année (MEQ, 1997). À travers chacun de ces cycles, l'organisation du savoir se présente sous forme de compétences à développer par l'élève. Le PFÉQ est essentiellement caractérisé par le fait que l'apprentissage est un processus actif et continu de construction de savoirs. Il est basé sur le développement de compétences visant, entre autre, à ce que les connaissances puissent servir d'outils pour l'action comme pour la pensée, qui est également une façon d'agir. Selon le contenu de ce nouveau Programme, la compétence nécessite la mobilisation de plusieurs ressources et se manifeste dans des contextes d'une certaine complexité, contrairement à un savoir-faire qu'on expliquerait isolément. (MEQ, 2001).

L'activité d'évaluation s'intègre à l'ensemble de la démarche d'apprentissage dans ce programme. Elle porte sur les compétences et sa fonction première est de soutenir l'élève dans sa démarche en permettant aussi à l'enseignant d'ajuster ses interventions pédagogiques. Tout au long du cycle scolaire, l'évaluation est associée à l'ensemble du processus d'apprentissage dans une perspective formative. Les résultats de l'évaluation sont ensuite communiqués aux parents. C'est à travers cette communication qu'il est possible de tracer un bilan global des apprentissages de l'élève à la fin du cycle et de fournir des pistes sur la manière d'assurer la meilleure poursuite du cheminement scolaire de l'élève au cycle suivant (MEQ, 2001).

Selon le MEQ (2002), le développement des compétences de l'élève implique une forme de partenariat entre l'école et les parents. Afin d'assurer une collaboration constante entre eux, il est impératif que les parents soient informés de la progression des apprentissages de leurs enfants et de leur situation par rapport à ces compétences à développer. Une information régulière et fréquente est aussi essentielle aux parents pour assurer un meilleur suivi quant à l'évolution de l'apprentissage de leurs enfants. En ce sens, l'enseignant a pour rôle de fournir des

informations régulières sur le cheminement scolaire des élèves en signalant leurs forces et leurs faiblesses (MEQ, 2002).

### *1.1.2 Le PFÉQ et l'intégration des élèves immigrants.*

Le PFÉQ dans la perspective d'atteindre les objectifs fixés en rapport à sa mission et ses orientations, accorde une priorité à l'éducation interculturelle, laquelle est un instrument de promotion de l'égalisation des chances et une insertion optimale dans la vie économique et sociale de chacun. De plus, l'éducation interculturelle est étroitement liée à la question de l'intégration des minorités et s'inscrit dans une perspective de développement d'habiletés à vivre ensemble et à intervenir dans un contexte multiethnique. L'accent est alors mis autant sur la diversité de la société québécoise et sur la nécessité de s'appuyer sur cette diversité que sur la connaissance de la réalité québécoise et la nécessité de partager des valeurs communes, d'où l'intégration de cette éducation à la citoyenneté (Pretceille, 1999).

Compte tenu de l'importance des minorités dans le système éducatif, le MEQ a défini une politique très précise d'intégration des élèves immigrants à l'école québécoise. Selon le comité de la gestion de la taxe de l'Île de Montréal (2004), dans son rapport sur le portrait socioculturel des élèves, en 2003 dans les écoles publiques primaire et secondaire de l'île de Montréal, les élèves appartenant à une communauté culturelle représentaient la moitié de l'ensemble des élèves fréquentant une école de l'île de Montréal. Ils sont notamment catégorisés en trois groupes, c'est-à-dire, ceux nés à l'étranger de parents étrangers (17,1%), ceux nés au Québec de parents étrangers (28,8%) et les élèves nés au Québec avec un seul parent étranger (10,3%). Donc, parallèlement au contenu global du programme de formation du primaire, le ministère a élaboré en 1998 un plan d'action en matière d'intégration interculturelle qui est extrêmement important compte tenu de la situation de pluralisme au sein même des écoles montréalaises. Il vise à favoriser l'intégration et la réussite scolaire des élèves récemment arrivés au Québec. Ce plan d'action comporte cinq (5) objectifs principaux.

Le premier objectif consiste en la mise en œuvre de la politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. À l'échelle du Québec, l'éducation interculturelle devient obligatoire car, dans la mesure où les commissions scolaires et les établissements d'enseignement reçoivent des élèves immigrants, ils sont invités à inclure dans leur cadre d'action des moyens qui les aideront à favoriser l'intégration scolaire de cette population et donc sa réussite scolaire. Des mesures sont envisagées en ce sens. Par exemple, l'État entend informer les commissions scolaires et les établissements d'enseignement des principes et orientations contenus dans la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle et leur apporter du même coup son soutien par l'intermédiaire de ressources techniques et financières afin de faciliter l'élaboration et la mise à jour de politiques et de plans d'action dans les organismes scolaires (MEQ, 1998).

Le second objectif est de faciliter l'intégration des élèves immigrants nouvellement arrivés dans leurs écoles afin de leur permettre de développer le plus rapidement possible un sentiment d'appartenance à celles-ci. Par ailleurs, il revient à l'ensemble du personnel de l'établissement scolaire de collaborer à leur intégration. Pour des élèves ayant des lacunes dues à leur milieu d'origine, le MEQ mettra à leur disposition le programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) devant appuyer leurs apprentissages. En définitive, l'école doit pouvoir compter sur les familles et les communautés qui sont ses alliées pour assumer efficacement la responsabilité d'intégrer les élèves immigrants (MEQ, 1998).

L'école doit aussi se doter de la capacité de susciter, chez tous les élèves, une prise de conscience de la diversité et de les préparer à vivre dans une société pluraliste plus large que leur famille ou leur milieu immédiat, à en apprécier la richesse et à en connaître les défis pour mieux les surmonter. L'éducation interculturelle a un rôle prédominant à jouer dans le savoir-vivre ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste. C'est le troisième objectif du plan, dont l'une des mesures clés envisagées est celle de faire en sorte que, dans le milieu scolaire, la diversité ethnoculturelle soit représentative de la population québécoise (MEQ, 1998).

Un autre objectif du plan d'action consiste à favoriser la formation initiale et continue appropriée du personnel scolaire et la mise en place d'un réseau d'échanges en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Pour cela, le ministère vise, à travers les programmes de formation initiale des maîtres, l'acquisition et le développement de plusieurs compétences comme, par exemple, celles relatives à l'intégration harmonieuse des élèves immigrants et à l'ouverture aux multiples formes de diversité (MEQ, 1998).

Finalement, le cinquième et dernier objectif concerne le suivi et l'évaluation de la mise en œuvre du plan d'action. Pour cela, le MEQ entend poursuivre, notamment par l'entremise de sa direction de la recherche, des études statistiques et des recherches relatives à la scolarisation et à l'intégration des élèves immigrants ou nés au Québec de parents immigrants afin de vérifier l'efficacité des mesures et des moyens mis en place et de les corriger si nécessaire (MEQ, 1998).

### *1.1.3 Les programmes de soutien gouvernementaux aux élèves de familles en milieu difficile.*

Le MEQ a aussi introduit des programmes parascolaires devant stimuler la motivation des élèves issus généralement de famille en milieu à risque (défavorisé). C'est ainsi que pour l'année scolaire 2004-2005, deux nouveaux programmes ont été offerts aux élèves des écoles publiques. Ce sont, notamment, l'aide aux devoirs et le programme de développement de saines habitudes de vie des élèves. Ces deux programmes visent à soutenir les élèves dans la réalisation de leurs travaux scolaires, ainsi que dans l'amélioration de leur rendement grâce à l'activité physique et à la saine alimentation. Dans le cas du second programme, seuls les établissements scolaires ayant des élèves de 3<sup>e</sup> cycle du primaire ou du 1<sup>e</sup> cycle du secondaire sont éligibles pour solliciter de l'aide financière (MEQ, 2004).

Le PFÉQ d'aide aux devoirs a trois objectifs principaux qui sont : l'augmentation de la motivation des élèves dans la réalisation des travaux scolaires, l'amélioration de la qualité des rapports des parents avec l'école et l'insistance

accrue auprès de la communauté sur l'importance de la réussite des jeunes. Pour atteindre ces objectifs, le gouvernement entendait investir un montant de dix millions de dollars pour l'année scolaire 2004-2005. Quant au programme « École en forme et en santé », son but est de favoriser le développement chez l'élève de saines habitudes de vie et de compétences devant influencer positivement sa santé et son bien-être par le biais de services de promotion et de prévention. L'allocation pour ce programme était alors estimée à 5 millions de dollars (MEQ, 2004).

Dans le cadre du PFÉQ, nous voyons que plusieurs facteurs sont pris en compte pour la bonne formation de l'élève. Sur le plan interne, nous pouvons citer la mission et la vision de l'école. Sur le plan externe, nous avons les dispositions et les actions pour faciliter l'intégration des élèves immigrants ainsi que les programmes de soutien aux élèves en situation difficile. Un autre aspect important dans la mise en place de cette réforme est la place prévue pour l'intégration des parents dans le système éducatif et au sein de l'école et à la maison. Ce point est fondamental lorsque l'on considère qu'il n'existe pas un profil homogène de parents en raison du pluralisme culturel de la société québécoise. Les mesures prises pour accompagner l'élève dépendent aussi des caractéristiques que présentent sa famille et ses parents.

#### *1.1.4 Le PFÉQ et la participation des parents*

Dans les sociétés industrialisées, la participation des parents de milieu défavorisés à l'école de leurs enfants est une question de plus en plus préoccupante. L'état, comme c'est le cas au Québec, utilise divers programmes pour prévenir le décrochage ou l'échec scolaire, parmi lesquels on retrouve des programmes de soutien aux parents. Toutefois, le discours sur la participation des parents n'a pas pris naissance avec l'introduction du PFÉQ au Québec,<sup>2</sup> car dès les années 60, il était présent, et les parents, déjà considérés comme des acteurs clés du fonctionnement de l'institution scolaire (Hohl, 1996). Dans le cadre du PFÉQ, la participation des parents est jugée autant sinon plus importante qu'alors. La réforme s'appuie sur elle pour favoriser un meilleur encadrement des élèves pour leur plein épanouissement

---

<sup>2</sup> Le Québec est la province du Canada sur laquelle porte notre recherche

et pour leur permettre de mieux réussir. Le Conseil supérieur de l'éducation s'était donné pour objectif en 1994 de considérer « la famille comme lieu d'accompagnement et de renforcement du processus scolaire » (Laaroussi, 1996).

Lors des États généraux sur l'éducation, précurseur de la réforme, le partenariat famille-école est posé à la fois comme question de fond et condition préalable indispensable à toute évolution de l'instruction scolaire. La réussite scolaire devient un élément étroitement lié à l'éducation dans les familles, donc des stratégies de formation des parents vont être élaborées à cet effet. Dans plusieurs projets de formation, le personnel enseignant aidera à la formation des parents. Ces derniers sont mis en situation d'apprentissage, à celles de leurs enfants, et ils sont appelés, eux aussi, à développer certaines compétences, comme participer aux comités de parents, ou à développer des connaissances sur l'école, apprenant ainsi à devenir des éducateurs efficaces (Laaroussi, 1996).

Le MEQ (2002) reconnaît que la participation des parents est un objectif exigeant. Il y réfère en tant qu'attitude, synonyme de collaboration ou de contribution. Pour parler de participation des parents à l'éducation de leurs enfants, on doit notamment se référer aux gestes que posent ces derniers. Par exemple, le MEQ considère que les parents devraient s'assurer du bien-être de leurs enfants de manière générale (sommeil, nutrition,...), d'entretenir des échanges avec leurs enfants sur ce qu'ils vivent à l'intérieur de l'école, de la classe, sur leurs relations avec leurs camarades et avec leur enseignant. Ils devraient aussi superviser leurs devoirs et leurs leçons. Une autre tâche importante que les parents devraient effectuer est de s'informer de leurs projets d'avenir. En matière de participation, les parents doivent également être en mesure de réagir sur les résultats scolaires de leurs enfants, soit par des encouragements, soit par des compliments ou des discussions les incitant à s'améliorer dans leur travail. Finalement, ils devraient entretenir des liens privilégiés avec l'école et les enseignants de leurs enfants.

#### 1.1.4.1 *Le développement des compétences et la participation des parents dans le PFÉQ*

Dans la conception du PFÉQ les compétences (disciplinaires et transversales) sont décomposables en démarches essentielles à leur développement. Le processus de développement de ces compétences est complexe et surtout en évolution; les élèves sont appelés à utiliser des connaissances provenant de plusieurs sources, allant au-delà d'une logique disciplinaire (les matières enseignées en classe). Les différentes composantes ont pour fonction de faire le lien entre les savoirs et les processus qui doivent favoriser l'intégration et la mobilisation des ressources. C'est en ce sens que l'école est conviée à travailler au développement des compétences de l'élève (MEQ, 2001).

Le développement des compétences passe d'abord par une bonne appropriation des connaissances, ensuite par la mise en place d'un système cohérent de liens entre ces différentes connaissances pour favoriser la résolution des situations problèmes. De ce fait, pour développer les compétences de l'élève, la maîtrise de savoirs essentiels est un prérequis, ce qui ne contraint nullement l'élève à faire appel à d'autres ressources. Cependant, ces savoirs demeurent le véritable répertoire de ressources indispensables au développement et à la mise en application de la compétence (MEQ, 2001).

Au niveau de la réforme de l'éducation au Québec, le souci est de tenter, le plus possible, de faire un lien cohérent entre le contenu des programmes d'études et la réalité quotidienne de l'élève; c'est la condition essentielle devant permettre aux élèves de développer à l'école des compétences dont ils se serviront tout le long de leur vie (Bissonnette et Richard, 2001). C'est ainsi que, dans le document " Les échelles des niveaux de compétence" élaboré par le MEQ dans le cadre du PFÉQ, pour les neuf compétences transversales que l'enfant est appelé à développer, une place est faite clairement aux enseignants, bien sûr, mais aussi aux autres membres de son entourage (parents, pairs, etc....). Leur contribution est déterminante pour le développement des compétences. En effet, pour chaque compétence, on distingue quatre échelons et le rôle du parent et de l'enseignant (désigné sous le nom d'un adulte) est toujours présent. À chaque échelon du processus de développement des

compétences, la place de l'adulte est prépondérante dans le travail de l'élève. C'est ainsi que pour l'acquisition de la compétence transversale dénommée : résoudre des problèmes, l'adulte que représente l'enseignant, les parents ou tout autre membre de la famille doit soutenir, guider, aider à valider les hypothèses, ou permettre d'entrevoir d'autres situations applicables pour les solutions que l'enfant aura trouvées (MEQ, 2002).

Pour ce qui est des compétences disciplinaires, le nombre de compétences sollicitées de la part de l'élève diffère suivant la matière et le niveau de celui-ci. Par exemple, en mathématiques, si nous considérons le 2<sup>e</sup> cycle du primaire, nous avons deux compétences dans le document précité, liées à la discipline comportant chacune trois (3) échelons. Pour chacun de ces échelons, le rôle d'une personne ressource est encore indispensable dans l'acquisition des connaissances et le développement des compétences de l'élève (MEQ, 2002).

#### 1.1.4.2 *La situation de la participation des parents dans le cadre du PFÉQ.*

Au Québec, le Ministère de l'éducation, dans son programme de Soutien à l'école montréalaise (2002), avance que l'assistance des parents au cheminement scolaire de leurs enfants constitue un point déterminant de la réussite scolaire des enfants et des adolescents. Cette implication des parents a une incidence positive sur l'attitude et le comportement des enfants et des adolescents qui obtiennent de meilleurs résultats (MEQ, 1997 ; 2002). C'est pour cette raison, entre autres, que la loi sur l'instruction publique au Québec fait obligation à chaque commission scolaire de former un comité de parents. Ce comité de parents se compose d'un délégué élu par l'assemblée générale des parents de chaque école. Il a, pour attribution, la promotion de la participation active des parents aux activités de la commission scolaire ainsi que la désignation de ses membres aux différents comités. Tous ces comités de parents du Québec se regroupent au sein de la fédération des parents du Québec (MEQ, 2003).

D'autre part, sur un plan individuel, les parents ont la responsabilité de suivre le cheminement scolaire de leurs enfants, car le gouvernement du Québec, en

1997, a apporté des amendements à la loi, consacrant les parents comme partenaires dans la gestion des activités liées à la formation de leurs enfants. Les actions du personnel de l'école doivent être fortement soutenues et surtout complétées par celles des parents. C'est pour cette raison qu'en 1998, un conseil d'établissement sera mis sur pied dans chaque école du Québec faisant largement place aux parents, qui désormais possèdent un nombre de voix égal à celui du personnel de l'école. Ce conseil représente un véritable lieu de décision devant adapter les services éducatifs de l'école aux besoins de l'élève (MEQ, 2003).

De plus, le gouvernement québécois, dans le cadre du renouveau pédagogique « Prendre le virage du succès », a aussi mis en place un ensemble de mesures par le biais du programme de soutien à l'école montréalaise devant favoriser la participation des parents surtout en milieu défavorisé. Le ministère de l'éducation du Québec croit qu'il est primordial d'adapter les services et les activités aux réalités des familles par la mise en place de moyens efficaces devant faciliter le rapprochement entre la famille et l'école par la collaboration des parents dans le but d'assurer la réussite scolaire de leurs enfants (MEQ, 2004).

En ce sens, le MEQ, au niveau des pistes d'intervention, privilégie le rapport entre la nature de la contribution parentale versus le degré d'engagement en fonction de la capacité de ces derniers. Pour atteindre ses objectifs, le gouvernement propose une diversification des formes de collaborations et ayant des conséquences sur la vie de l'enfant, comme, par exemples, participer à des activités parascolaires ou aux sorties, apporter de l'aide en tant que bénévoles à la bibliothèque, etc. Parallèlement, on encourage les parents à se rendre disponibles pour leurs enfants à la maison, à s'informer sur ce qu'ils font à l'école et à les soutenir dans leurs aspirations et leurs projets (MEQ, 2004).

Selon les principes préconisés par le MEQ, l'école est invitée à développer des formes de collaborations innovatrices, comme communiquer avec les parents par le biais de messages, soigner la qualité de l'accueil dans l'école réservé aux parents ou solliciter leur participation directe dans la vie de l'école pour des activités de bénévolat ou d'appartenance à des organismes de participation des parents. Car,

selon Kanouté (2002), si le rôle du parent n'est pas valorisé et que l'école le considère comme inapte à aider ses enfants, cela mine les chances de le voir collaborer avec son détracteur. Donc, le MEQ croit que pour assurer le succès de la mise en place de cette démarche et surtout l'intérêt chez les parents, il convient de les considérer comme des partenaires dans la conception des projets et dans les autres mesures de renforcement de leur participation, comme lorsque l'école les invite à accompagner leurs enfants lors des sorties culturelles qu'elle organise (MEQ, 1997 ; 2004).

Plusieurs mécanismes sont aussi proposés par le gouvernement dans le cadre de la mise en œuvre du PFÉQ pour favoriser la participation des parents aux activités de l'école, soit pour l'intégration des élèves immigrants, soit pour soutenir les familles en situation difficile. La présentation des caractéristiques propres à ce groupe de parents d'après l'état des recherches peut faciliter une meilleure compréhension de leur fonctionnement et surtout identifier leurs contraintes vis-à-vis de l'éducation de leurs enfants, ceci en dépit des moyens de support et d'intégration de la société québécoise mis à leur disposition.

## **1.2 La réalité des parents immigrants en matière de participation à l'éducation de leurs enfants au Québec.**

Dans ce second point de notre problématique, nous présentons quatre éléments, que nous croyons susceptibles de favoriser une meilleure compréhension de la situation des parents immigrants en général et des parents immigrants haïtiens en particulier, pour ce qui est de leur participation dans l'éducation de leurs enfants dans la société québécoise. Tout d'abord nous faisons un rappel de trois différentes périodes marquantes de l'histoire de la relation entre l'école et la famille. Ensuite, nous avons une description sommaire de la situation des parents immigrants face à la société d'accueil nous permettant de voir les attentes de la société d'accueil vis-à-vis de l'immigrant, vice et versa. La réalité des parents immigrants dans l'éducation de leurs enfants est aussi abordée. En dernier lieu, nous portons un regard particulier sur la participation des parents immigrants haïtiens en général et au niveau de la société québécoise dans l'éducation de leurs enfants.

### *1.2.1 Trois périodes marquantes dans l'histoire de la relation entre l'école et les parents*

L'histoire de la présence des parents aux activités de l'école telle qu'Epstein (2001) l'aborde, a subi d'importants changements à travers le temps. Elle a identifié trois périodes marquantes dans la transformation des relations entre l'école et les parents. Au début du 19<sup>e</sup> siècle, les parents et la communauté avaient un contrôle considérable sur ce que faisait l'école. À cette époque, la famille, l'église et l'école avaient la même vision et les mêmes objectifs en ce qui a trait à la formation pour une meilleure intégration future de l'élève dans la communauté. Les représentants de la communauté et de l'église pouvaient, durant cette période, engager et révoquer les enseignants ; c'étaient eux, aussi, qui déterminaient les calendriers de l'école et avaient une influence sur le contenu des curricula (Epstein, 2001).

À la fin du 19<sup>e</sup> et au début du 20<sup>e</sup> siècle vont émerger d'autres comportements de la famille en ce qui concerne la relation avec l'école. Durant cette période, l'école va prendre ses distances avec la famille en faisant valoir que les enseignants sont les plus aptes à enseigner aux élèves, ceux qui possèdent les connaissances et les compétences nécessaires pour accomplir un tel travail. Les enseignants commencent à enseigner aux élèves des sujets qui ne sont pas familiers aux parents en utilisant également des approches qui ne font pas partie de l'expérience des parents. Désormais, le rôle des parents est restreint à apprendre aux enfants les comportements et attitudes appropriées afin de mieux les préparer pour l'école. C'est la période de la séparation des responsabilités et des missions (Epstein, 2001). La relation entre ces deux entités est très distante en ce qui concerne la responsabilité des parents vis-à-vis celle de l'école (Bushnell, 1997). La compétence parentale est souvent contestée ou du moins dévaluée, et on laisse peu de place aux parents (Côté, 1993).

Les relations entre l'école et la famille vont être modifiées à nouveau à la fin du 20<sup>e</sup> siècle dans le but de répondre aux attentes du public, pour une école mieux

adaptée. L'approche mise en évidence sous-tend que la bonne éducation souhaitée par les parents pour leurs enfants exige que les écoles les tiennent informés de ce qui se fait et qu'ils soient plus que jamais impliqués dans l'éducation de leurs enfants (Epstein, 2001). Cette consécration de la volonté d'être le plus près possible de l'école trouve ses fondements dans la conception de la pédagogie nouvelle, du début des années 70, où l'enfant est désormais au centre des activités éducatives et devient l'artisan de son propre développement. Dans cette perspective, afin de respecter l'unité de l'éducation, la famille est associée à certaines activités de l'école et de la classe, de telle sorte que les parents deviennent des membres à part entière de l'équipe éducative.

Aujourd'hui, les connaissances actuelles font croire que le manque de participation des parents dans l'éducation de leurs enfants peut constituer un problème majeur, jusqu'à causer l'échec scolaire de ces derniers (Epstein, 2001 ; Timperley et Robinson, 2001 ; Gerardo R, 2004 ; Duch, 2005). D'après Marjoribanks (2005), il est généralement accepté que l'implication positive des parents dans les activités scolaires de leurs enfants et surtout dans le suivi en dehors de l'école renforce leurs acquis. Cette remarque va dans le sens des recommandations précédemment abordées concernant le PFÉQ où un ensemble de mesures fait obligation à l'école et aux parents de travailler de concert pour l'apprentissage et l'évaluation des élèves. De plus, pour le MEQ, ce partenariat entre l'école et la famille est essentiel à la mise en place des conditions qui favorisent le développement des compétences et des habiletés de l'élève. (MEQ, 1997 ; 2001). Cependant, dans la réalité de la société québécoise, il n'est pas évident que ce partenariat prescrit soit effectif dans tous les cas. Il n'est pas assuré non plus que la majorité des parents comprennent le rôle important qu'ils ont à jouer où qu'ils parviennent vraiment à l'assumer. Plusieurs facteurs peuvent expliquer le phénomène de la participation ou non des parents à l'école ; l'appartenance à une minorité culturelle en est un. Pour bien illustrer notre approche de la question, nous avons choisi de considérer le cas des parents haïtiens vivant au Québec, en mettant l'accent d'abord sur le fait d'être parents immigrants en général et de participer à

l'école. Ensuite, nous considérerons le fait d'être parent immigrant haïtien face à cette même exigence au Québec.

### *1.2.2 Les parents immigrants vis-à-vis de la société d'accueil en général*

Aborder la question de l'immigrant face à sa société d'accueil amène d'abord à saisir les attentes de l'un par rapport à l'autre. Gagnon, Mc Andrew et Page (1996) croient qu'il est légitime que la société d'accueil ait des attentes à l'endroit des immigrants, pourvu que ces derniers sachent à l'avance la nature de ces attentes. Ces auteurs affirment aussi que la principale attente de la société d'accueil à l'endroit des immigrants est que ces derniers s'adaptent à leur nouvelle vie quand cette adaptation est nécessaire au maintien du bon fonctionnement des institutions et quand celle-ci ne leur demande pas de renoncer à des éléments fondamentaux de leur culture d'origine en rapport à leur identité et à leurs valeurs fondamentales. Donc, les attentes de la société d'accueil peuvent faire référence à l'attitude des parents immigrants en matière d'éducation de leurs enfants.

D'une culture à une autre, la conception de l'éducation ou de l'école peut s'avérer très différente. Aussi, la société d'accueil a la responsabilité de servir d'intermédiaire efficace entre l'enfant, les parents et les institutions, en général, et l'école, en particulier, si elle veut bien jouer son rôle. De plus, elle doit mettre en place les mécanismes devant permettre une adaptation réussie du parent, condition nécessaire à l'équilibre de l'enfant. (Grimaldi et Rachedi, 1998). L'immigrant, de son côté, même en connaissant et en acceptant à l'avance les conditions liées à son statut en terre d'accueil, il ne lui est pas toujours facile de renoncer à son passé, à son parcours qui font de lui ce qu'il est au moment de son immigration. Il faut ajouter à cela, le fait qu'avant d'immigrer, l'individu a une vision claire des grandes lignes de sa vie. Cependant, confronté à sa nouvelle réalité, plusieurs de ces objectifs et aspirations pourront être détruits ou comblés seulement en partie (Ragi, 1998).

L'expérience migratoire est souvent accompagnée de multiples impondérables qui rendent difficile le quotidien de l'immigrant qui apprend à découvrir une réalité parfois très loin de ce qu'il avait imaginée avant de laisser son pays d'origine (MICC, 2005). Pour les parents qui reviennent des pays moins développés, comme Haïti, la vie dans un pays comme le Canada peut être une source de problèmes et de frustrations. Le processus migratoire implique, pour nombre d'entre eux, de composer avec des problèmes familiaux importants, allant jusqu'à la dislocation de la famille en raison de la distance qui s'installe souvent entre les membres. Dans le meilleur des cas, des familles mettent plusieurs années à se réunir à nouveau. De plus, Icart (2006) soutient qu'au niveau de la société d'accueil, les rôles et les attributions changeant, la trajectoire de migration modifierait également la conception de la famille elle-même.

### *1.2.3 Les parents immigrants et l'éducation de leurs enfants*

Dans le contexte présenté plus tôt, les problèmes des enfants issus de l'immigration ne passent pas nécessairement en premier lieu. Par exemple, Mc Andrew (2001) souligne que la disponibilité du parent immigrant au regard de l'encadrement de ses enfants peut être remise en question en raison des conditions de la vie immigrante elle-même qui contraignent souvent ces gens à se battre pour survivre. Pour Bérubé (2004), le parent immigrant n'a pas toujours la possibilité de faire face à sa mission qui est de guider son enfant dans ses activités, du fait que lui-même se retrouve en situation d'apprentissage et vit dans une société qu'il connaît à peine et doit découvrir. Bien souvent, celui-ci se questionne sur ses compétences à jouer son rôle. De son côté, Mesmin (1993) croit que si les parents immigrants avaient été dans leur pays d'origine, ils auraient probablement été plus attentifs et mieux outillés pour assurer le suivi du travail scolaire de leurs enfants en milieu familial. Par contre, dans le pays d'accueil, ces individus se retrouvent parfois dans une situation de dérive, ce qui affecte considérablement et souvent de façon négative leurs enfants.

Pourtant, chez les parents immigrants du Québec, des recherches (Mc Andrew, 2001 ; Vatz-Larroussi et al, 2005) ont montré que l'éducation est valorisée et que leur volonté de collaborer à la réussite de leurs enfants est en général présente. Cependant, comme nous l'avons vu avec les facteurs liés à l'immigration, il paraît très difficile de s'attendre à une participation soutenue de la majorité de ces parents. Dans la réalité, beaucoup d'entre eux n'ont pas vraiment les moyens qui leur permettraient d'atteindre cet idéal. C'est ainsi que, lorsque l'on considère leur action collective à l'intérieur des associations de parents, on observe qu'un grand nombre parmi eux n'adhère pas à ces associations (Alvarado, 2000). Parallèlement, en matière de collaboration, l'école s'attend à ce que les parents non seulement donnent un soutien à la scolarisation, dans les devoirs et les leçons, mais aussi qu'ils s'impliquent dans le processus de socialisation de l'enfant (Hohl, 1996). Cette vision peut se retrouver en contradiction avec la vision de certains parents appartenant à des minorités au sein de la société québécoise. C'est le cas par exemple de nombreux parents immigrants de la communauté haïtienne.

#### *1.2.4 Le cas des parents haïtiens*

Poser le problème de la participation des parents haïtiens à l'éducation ou tout simplement celui de leur rôle dans le suivi en milieu familial pour le développement des compétences de leurs enfants dans le contexte de l'école québécoise suppose de combiner trois perspectives : premièrement, porter un regard sur l'attitude des parents haïtiens envers l'école en général au sein de la société haïtienne ; deuxièmement, présenter leur situation en tant qu'immigrants au Québec, telle qu'elle est décrite dans les recherches effectuées sur ce sujet ; et, finalement, voir la manière éventuelle dont le partenariat école-parents s'exprime à l'aide des deux premières caractéristiques, ainsi que ses conséquences sur l'élève d'origine haïtienne.

#### *1.2.4.1 Les parents haïtiens et leur attitude envers l'école en général*

En Haïti, très peu d'initiatives sont prises en ce qui concerne la participation des parents à l'école, ceci tant du côté des parents, de l'école ou de l'état haïtien. En 1995, une recherche sur le système éducatif du pays, publiée par un consortium de trois institutions et commanditée par le gouvernement haïtien, avait conclu à un déficit de l'encadrement des écoles par les parents (MENJS, 1995).

En Haïti, la grande majorité des parents haïtiens n'ont pas l'habitude de participer aux activités de l'école, telles que rencontrer les enseignants en privé pour discuter avec eux du progrès ou des difficultés de leurs enfants, participer aux activités parascolaires ou faire du bénévolat à l'école. Beaucoup d'entre eux ont plutôt tendance à assumer peu de responsabilités dans la formation de leurs enfants. Ces parents estiment que cette tâche incombe spécifiquement à l'école et que leur rôle se limite tout simplement à faire en sorte que l'élève ait le matériel pédagogique nécessaire. Un nombre important de parents vont jusqu'à ne pas assurer le suivi de l'élève en milieu familial. Plusieurs facteurs peuvent être liés à l'observation de telles attitudes, dont l'un des plus importants mis en évidence par les chercheurs est culturel (MENJS, 1995).

En 1999, des chercheurs haïtiens et étrangers ont réalisé une étude sur le contexte des apprentissages au primaire dans des écoles privées et publiques défavorisées en Haïti, et l'un des aspects de cette recherche était d'identifier la nature de la relation entre les parents et l'école de leurs enfants. L'investigation a porté sur les milieux rural et urbain avec des parents de profil analphabètes ou avec un faible niveau de scolarisation. Une grande majorité (95%) de ces parents dit avoir eu des contacts personnels avec les enseignants. Cependant, ces contacts n'avaient pas vraiment pour objectif de discuter de la situation de l'enfant, mais étaient plutôt anecdotiques ou fortuits compte tenu de la proximité géographique de l'école et de la famille dans ces petites communautés et surtout de la disponibilité de ces parents. Ils affirment aussi assister aux réunions (93%) convoquées par l'école, mais en dehors de ces convocations, aucune mention n'est faite d'une quelconque participation à des activités spécifiques de l'école à un moment donné. Les contacts

sont plutôt réalisés dans une perspective de maintien des bonnes relations avec les enseignants et les directeurs. Donc en conclusion, la participation de ces parents à l'école était très limitée lorsque l'on se réfère aux activités devant favoriser le renforcement des acquis scolaires de leurs enfants (PAQE2/EIQ2, 1999).

Dans l'ensemble, la recherche n'a révélé aucune différence entre les parents de milieux urbains versus ceux de milieux ruraux face à la perception de leur relation avec l'école. L'une des conclusions importantes tirées dans le cadre de ce travail de recherche est que les trois acteurs clés impliqués dans l'éducation des élèves que sont les directeurs, les enseignants et les parents, font l'unanimité sur le fait que l'élève a la responsabilité de son apprentissage. Ce dernier doit assumer les conséquences de ses résultats médiocres qui sont interprétés comme soit attribuables à un manque de motivation, soit à des déficits cognitifs. Aucune allusion au soutien que les parents devraient fournir à leurs enfants en terme d'encadrement pour la réalisation de devoirs à la maison n'a été proposée (PAQE2/EIQ2, 1999).

Comme le précise le diagnostic du système éducatif haïtien (MENJS, 1995), les parents scolarisés, majoritairement issus de la classe moyenne<sup>3</sup> et de la « bourgeoisie<sup>4</sup> haïtienne», ne participent pas suffisamment non plus à la vie de l'école. Quelque soit l'appartenance sociale des parents, il n'existe pas de partenariat explicite entre eux et l'école sur le contenu des activités scolaires de leurs enfants; ils ne sont pas non plus impliqués au sein des activités de l'école, encore moins dans sa gestion. Au niveau du programme officiel, issu de la réforme Bernard initiée dans les années 80, et qui n'a jamais été appliqué dans son intégralité jusqu'à nos jours, les tâches des parents consistent à rencontrer les enseignants et la direction sur convocation ou à participer à des réunions de parents (MENJS, 1995).

Dans le cas des parents hautement scolarisés en Haïti, en dépit du fait qu'il n'existe pas de différence fondamentale entre eux et ceux qui sont analphabètes ou peu scolarisés en matière de participation à l'école sur le plan global, de façon

---

<sup>3</sup> Classe de professionnel, cadre et universitaires

<sup>4</sup> Classe sociale économiquement riche d'entrepreneurs mulâtres et syriens

informelle, il reste que les parents scolarisés disposent au minimum de la capacité d'encadrer leurs enfants à la maison. Cette différence est très significative et peut influencer les résultats scolaires de leurs enfants. Malheureusement, les recherches n'ont pas été spécifiques dans la description du comportement des parents scolarisés en milieu familial en relation au suivi de leurs enfants dans le milieu haïtien. Toutefois, ces parents présentent l'avantage d'avoir été scolarisés dans le même système que leurs enfants, car il n'y a pas eu de réforme du système éducatif au cours des 20 dernières années en Haïti.

Donc en Haïti, à la différence de leurs compatriotes moins scolarisés, les parents hautement scolarisés, bien qu'ils participent peu aux activités formelles, ont vraisemblablement la possibilité d'au moins pouvoir assurer le suivi des devoirs et des leçons et de participer au développement d'un climat propice pouvant davantage favoriser la réussite scolaire de leurs enfants. Cet aspect de participation non formelle trouve toute sa pertinence car, selon Peterson (1989), le soutien en milieu familial en rapport au suivi des activités scolaires des enfants est probablement le meilleur moyen pour les parents de participer à leur éducation.

#### *1.4.2.2 Le contexte des parents immigrants haïtiens du Québec*

À priori, nous devons nous questionner sur qui sont les parents immigrants haïtiens du Québec? En quoi consiste leur histoire d'immigration? Que représentent-ils actuellement au sein de la société québécoise? Et finalement à quoi correspond leur profil? Selon les données du Ministère des Relations avec les Citoyens et Immigration Québec (MRCI), durant les quarante dernières années, environ 50 000 haïtiens se sont installés au Canada, dont la grande majorité au Québec. L'immigration massive des haïtiens est fortement liée aux conditions économiques et sociales difficiles qu'a connues Haïti durant les années 60, et qu'elle connaît encore d'ailleurs. Entre les années 1950 et 1967, les premiers immigrants haïtiens à s'installer au Québec étaient des étudiants et des professionnels. À partir de 1967 jusqu'en 1972, l'immigration haïtienne est constituée de jeunes professionnels et de techniciens des secteurs de la santé et de l'enseignement. Ces immigrants sont considérés comme essentiellement de la catégorie de l'immigration

économique (MRCI, 2004). Par la suite, jusque dans les années 1980, l'immigration des haïtiens devient moins spécialisée, se caractérisant par une hausse du regroupement familial, et elle sera aussi surtout féminine (MRCI, 2004).

La période qui a connu la plus forte proportion d'immigrants haïtiens dans la catégorie du regroupement familial se situe durant les années 80. Tourigny et Bouchard (1990) parlent des immigrants de cette période comme étant issus en grande partie des classes ouvrières et agricoles haïtiennes. Berthelot (1991) affirme qu'entre 1980 et 1988, Haïti fut le premier pays en terme de population immigrante admise au Québec avec 19 352 personnes, représentant 10,6 % de l'ensemble des immigrants admis dans cette région du Canada, toujours selon les données sur l'immigration. Dans les années 90, l'immigration haïtienne au Québec deviendra plus sélective, caractérisée par l'arrivée d'individus issus en très grande partie de la catégorie des travailleurs indépendants, majoritairement des universitaires et des professionnels hautement scolarisés. Entre 1996 et 2000, les haïtiens ayant choisi le Québec sont au nombre de 6939 individus et représente 4,8% de l'ensemble des immigrants. Haïti est classé pour cette période au 5<sup>e</sup> rang des pays pour le nombre de personnes à immigrer au Québec. (MICC, 2006). Le bureau de liaison avec les communautés culturelles du MRCI du Québec montre qu'en 2001, en ce qui concerne la taille<sup>5</sup> de la communauté haïtienne du Québec, 74 465 personnes se déclarent être d'origine haïtienne, mais ne sont pas nées en Haïti, alors que 47 850 de plus y sont nées. Autrement dit, en 2001, la communauté haïtienne du Québec avoisinait les 125 000 personnes. Les haïtiens constituent ainsi la plus importante communauté noire du Québec (MICC, 2005 ; MRCI, 2004 ; statistiques Québec, 2001).

Laperrière (1996) dans Gagnon, MC Andrew et Page (1996) présente les immigrants haïtiens du Québec comme des gens qui s'identifient à leur culture d'origine, mais qui subissent aussi des changements au contact de la société québécoise. Ces gens restent attachés à leur pays d'origine et leur identification ethnique s'accompagne d'un engagement civique profond à l'endroit d'Haïti. L'une de raisons justifiant cette fidélité à l'identité haïtienne est le renforcement qu'offre

---

<sup>5</sup> Recensement de la population québécoise en 2001.

l'attitude des Québécois qui renvoient les haïtiens à leur origine de par leur couleur, facteur d'une différence marquée. Les leaders de cette communauté paraissent apporter leur soutien aux politiques interculturelles du gouvernement québécois, ainsi qu'au développement des relations intercommunautaires.

#### 1.4.2.3 *Les parents haïtiens du Québec et leur participation à l'éducation de leurs enfants*

En général, la situation des parents haïtiens immigrants du Québec ne diffère pas fondamentalement de celle des autres immigrants sur le plan fonctionnel. Les changements de situation dans la vie de ces gens vont poser tout un ensemble de problèmes et surtout provoquer des tensions risquant d'avoir des répercussions négatives sur les relations dans les familles. De plus, beaucoup de parents haïtiens ne s'adaptent pas facilement à la culture québécoise, alors que c'est différent pour leurs enfants. Ces parents ont des valeurs éducatives très clairement définies parmi lesquelles prédominent l'obéissance et la soumission à l'autorité parentale. L'acceptation par l'enfant de la culture québécoise et le rejet de celle-ci par le parent semble constituer une des sources importantes de conflit entre le parent et l'enfant (Tourigny et Bouchard, 1990). Dans la même veine, Mesmin (1993) croit que l'expérience migratoire, en plus d'être traumatisante pour l'enfant né dans le pays d'accueil de parents immigrants, constitue également une période de vulnérabilité pour ces parents qui ne se reconnaissent pas en leurs enfants qu'ils trouvent différents car non élevés dans la même culture. L'auteur affirme en ce sens que :

*« Les parents parviennent rarement à se construire un monde égal à ce qu'ils ont perdu car ils ne connaissent pas le nouveau code. Les enfants, par contre, à l'extérieur de la maison, vivent dans un monde où ils peuvent être à l'aise, tellement à l'aise qu'ils peuvent y servir de guide à leur parents ». p.48*

L'expérience migratoire et ses particularités sont des éléments à prendre en compte dans la compréhension du comportement de certains parents immigrants haïtiens en relation à leur participation aux activités scolaires de leurs enfants. Concrètement, en dépit des mesures gouvernementales et des objectifs du PFÉQ de l'école québécoise, dans le cas des parents haïtiens immigrants du Québec, on connaît mal leur niveau réel de participation dans l'école, tant sur le plan individuel

que collectif. Nous savons par contre que les parents de milieu défavorisé, qu'ils soient natifs ou immigrants, ont certaines lacunes vis-à-vis du système scolaire et de ses programmes pédagogiques. Les parents de milieux défavorisés participent généralement peu aux activités de l'école à caractère décisionnel.

Selon des statistiques auxquelles se réfère le MICC (2005), une grande partie de la communauté haïtienne au Canada représente un groupe à risque sur le plan économique. En effet, dans une proportion considérable, la situation socio-économique de cette communauté au Québec, et particulièrement chez ceux qui vivent à Montréal, demeure précaire. Le revenu moyen d'un ménage dans la communauté noire du Québec, dont les haïtiens sont majoritaires, est de 19 451\$ contre 27 125\$ dans la population générale (MICC, 2005). De plus, le taux de chômage chez les haïtiens est le double de la moyenne à l'échelle québécoise. Ils seraient aussi près de la moitié à vivre sous le seuil de la pauvreté. Les familles monoparentales pour cette communauté est le double de la moyenne de la population québécoise (MICC, 2006 ; Icart, 2006). Ces difficultés d'ordre économique sont souvent associées à un degré moindre de participation de ces parents à l'école ; trop de contraintes à gérer en même temps constituent un obstacle majeur à leur contribution dans l'éducation de leurs enfants (Becker-Klein, 1999). Il a été démontré que lorsqu'une famille vit dans la pauvreté, celle-ci a beaucoup de difficultés à soutenir ses enfants dans les devoirs et les leçons, ce qui augmente la probabilité de décrochage et les risques d'échecs scolaires (Saint Laurent, Royer, Hébert, Tardif, 1994).

À Montréal, le taux de décrochage scolaire de la communauté noire est comparable à celui des écoles publiques, cependant le pourcentage de retard scolaire est plus élevé (Icart, 2006; MC Andrew, 2006). Par exemple, au niveau de la réussite scolaire chez les communautés noires, il existe un niveau de vulnérabilité au regard du reste de la population comme le souligne Mc Andrew (2006); les élèves créolophones provenant des Antilles, à grande proportion haïtienne, présentent des difficultés d'intégration scolaire en termes de cheminement, le quart des élèves issus de cette communauté arrivant au secondaire avec deux ans de retard. Lorsque l'on

considère le taux de diplomation au secondaire, les élèves créolophones accusent aussi un retard par rapport au reste de la population.

Sur le plan de l'encadrement scolaire en tant que tel, Hohl (1996) relève qu'au plan de la relation entre l'école et la famille, les parents analphabètes d'origine haïtienne ont beaucoup de difficultés à comprendre ce que l'école attend d'eux. Ces parents ne connaissent pas les règles, encore moins les attentes. Ils ne comprennent pas les objectifs visés par l'école dans les divers types de classes, ni les activités parascolaires. Ces parents peuvent difficilement, par conséquent, aider leurs enfants. Dans certains cas, même le bulletin, cet outil essentiel censé faciliter la communication entre l'école et la famille, est tout simplement ignoré. Les sollicitations de l'école pour la participation à des comités de parents ont eu très peu d'impact dans cette communauté.

Cependant, les données sur les parents haïtiens hautement scolarisés, immigrés ces dernières années au Québec, sont quasi inexistantes. Les recherches actuelles ne nous fournissent pas non plus de précisions sur le comportement des parents de ce groupe, leur perception de l'école et la relation qu'ils entretiennent avec celle-ci. Une telle connaissance pourrait apporter un éclairage supplémentaire sur la situation globale des immigrants haïtiens vivant au Canada. En dépit des conditions liées à leur immigration telles que décrites précédemment, il est probable que la conception et les attitudes des parents immigrants scolarisés soient différentes de ce que l'on connaît présentement sur la communauté haïtienne du Québec prise dans son ensemble en matière de participation ou d'implication dans l'éducation de leurs enfants. Les parents, avec un faible revenu, situation doublée d'une faible éducation, participent beaucoup moins aux activités de leurs enfants que ceux qui ont une bonne situation économique et qui sont formés (OERI, 2001).

Les parents immigrants haïtiens hautement scolarisés, compte tenu de leur formation, disposent d'un bagage plus approprié leur permettant de s'intégrer à la société québécoise si l'on tient compte des mesures liées à l'immigration de ces dernières années. Finalement, ils ne devraient pas correspondre non plus aux

haïtiens du Québec vivant sous le seuil de la pauvreté, car même s'il s'avérait que leur situation économique soit instable sur une certaine période, celle-ci s'apparenterait beaucoup plus à une étape temporaire de transition sociale.

Donc, ces parents, qui sont généralement des professionnels et des universitaires, devraient avoir une façon propre à eux de percevoir et de vivre leur relation avec l'école, probablement différente de celle des parents immigrants haïtiens analphabètes. Ils devraient être en mesure également de mieux connaître les règles et les attentes de l'école de leurs enfants. Ils pourraient avoir une certaine compréhension des objectifs de l'école et partager un ensemble de points ou de perspectives par rapport à celle-ci. Il est possible aussi qu'ils disposent de plus de moyens pour aider leurs enfants en milieu familial.

Une étude réalisée par Laaroussi et al, (2005) a montré que les parents immigrants scolarisés du Québec ont des exigences très précises envers l'école et leurs enfants, ce qui contraste avec l'attitude des parents analphabètes. La réussite pour ces parents scolarisés entraine davantage dans une dynamique de prolongement des valeurs familiales. De nos jours, les haïtiens immigrants hautement scolarisés sont plus que jamais présents au Québec, à la faveur de l'immigration connue ces dernières années. Il paraît donc important d'explorer leur réalité, parallèlement aux connaissances globales existant sur les parents immigrants en général et les haïtiens en particulier. Au niveau de notre recherche, cette exploration est possible en tenant compte de la scolarisation de leurs enfants à travers les exigences qui sont faites à tous les parents dans le cadre du PFÉQ. Ces connaissances pourraient nous aider dans les interventions destinées à la communauté haïtienne, surtout auprès des parents analphabètes ou peu scolarisés qui auraient un autre modèle de parents issus de la même communauté qu'eux avec des pratiques propres à eux dans l'accompagnement de leurs enfants en rapport à leur scolarisation.

### 1.3 Synthèse et question générale de recherche

Dans le cadre du PFÉQ, plusieurs exigences sont faites aux parents de collaborer avec l'école afin de renforcer le développement des compétences de leurs enfants d'une part, et d'assurer un suivi permanent des activités de leurs enfants en milieu familial, d'autre part. La situation et le profil des parents haïtiens font en sorte qu'un certain nombre d'éléments interpellent notre jugement dans le cadre de la problématique de la participation des parents immigrants haïtiens scolarisés à l'école de leurs enfants. C'est le cas par exemple des contraintes identifiées dans la participation des parents immigrants en général et les caractéristiques particulières des immigrants haïtiens en rapport à leur culture pouvant vraisemblablement avoir des conséquences sur leur fonctionnement dans la société québécoise comme parent.

En fin de compte, selon ce que nous avons décrit dans le cadre de la relation entre les parents et l'école à partir de la vision du PFÉQ (MEQ, 2001), deux éléments paraissent fondamentaux dans cette problématique. Premièrement, l'école attend du parent qu'il collabore en participant à des activités formelles (rencontres avec le personnel, intégration au sein des comités, participation aux sorties scolaires) qu'elle propose. Deuxièmement, pour l'équilibre de l'enfant dans le système éducatif, une autre forme de participation en milieu familial mais tout aussi importante, est sollicitée afin de soutenir la formation et l'acquisition des compétences par l'élève (suivi des devoirs et des leçons, anticipation de certaines difficultés d'apprentissage, renforcement des aptitudes de l'élève dans certaines matières, accompagnement dans des situations de difficultés, etc...). Cette seconde forme de participation nous intéresse particulièrement. L'implication des parents à la maison aux activités de l'école de l'enfant est déterminante, car c'est à travers elle que se créent les conditions pour aider à développer les compétences de ce dernier. Donc, nous voulons savoir dans le cas des parents immigrants haïtiens hautement scolarisés comment se manifeste leur participation en milieu familial.

Au regard de cette problématique de la participation des parents aux activités scolaires de leurs enfants en général et au processus de développement des compétences de ces derniers en particulier, nous formulons la question de recherche générale suivante :

*« Comment les parents immigrants haïtiens hautement scolarisés, disent-ils contribuer au suivi académique et au développement des compétences de leurs enfants dans le contexte du PFÉQ? »*

## **CHAPITRE 2. CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE**

Dans ce deuxième chapitre, nous présenterons deux grands points devant aider à définir et préciser notre champ d'étude. Le premier point, plus conceptuel, présente le concept de participation des parents et celui de compétences. Le second point aborde la littérature scientifique sur la question de la participation des parents en lien avec la réussite scolaire.

### **2.1 Les concepts de participation des parents et de compétence.**

Le premier point comporte trois sous-points. Le premier sous point introduit le concept de la participation des parents, en présentant différentes perspectives de la relation entre l'école et la famille. Le second sous-point aborde les conceptualisations de la participation des parents d'après différents chercheurs. Le troisième sous-point donne les définitions de la notion de compétence dans la littérature en général et dans le nouveau programme du primaire de l'école québécoise en particulier.

#### ***2.1.1 Les différentes perspectives de la relation école-famille***

Epstein (2001), une auteure incontournable sur la question de la collaboration des parents avec l'école, propose trois perspectives différentes de la relation entre l'école et la famille en termes d'éducation de l'enfant. La première sépare de manière distincte les responsabilités de la famille et celles de l'école ; dans la deuxième perspective, la famille et l'école partagent des responsabilités communes, mais à des moments différents et dans des domaines différents ; la dernière perspective renvoie à un partage « absolu » des responsabilités en matière d'éducation des élèves, sans balises de temps ou de domaines. Ces trois approches sont fondamentalement différentes.

### *2.1.1.1 La séparation des responsabilités de la famille et de l'école*

Cette perspective se base sur l'hypothèse que la séparation des responsabilités des deux institutions découle du fait même de leur incompatibilité, les rivalités et les conflits existant entre l'école et la famille. Dans cette approche, on met en évidence le fait que la structure (la bureaucratie) de l'école et l'organisation familiale concernent respectivement d'un côté les éducateurs et de l'autre les parents. Elles poursuivent chacune des objectifs différents, ont des rôles différents, des responsabilités différentes, donc ils sont plus efficaces l'un indépendamment de l'autre (Epstein, 2001).

### *2.1.1.2 Les responsabilités séquentielles de la famille et de l'école*

Cette deuxième perspective met l'accent sur les stades critiques du développement de l'enfant et avance qu'à des moments différents, chaque institution (famille et école) a sa mission dans le développement de l'enfant. Cette approche est fondée sur la croyance que les premières années de la vie de l'enfant sont fondamentales pour son avenir, car c'est à ce stade (5 ou 6 ans) que se forme la personnalité et que certaines attitudes apprises se mettent en place. Pour cela, les parents doivent apprendre à leurs enfants, quand ils sont très jeunes, les habiletés dont ils ont besoin afin de les préparer pour l'école. À partir de l'instant où l'enfant rentre à l'école, c'est celle-ci qui a la majeure partie de la responsabilité dans l'éducation (Epstein, 2001).

### *2.1.1.3 Le partage des responsabilités entre la famille et l'école*

Cette dernière perspective est à l'opposée de la première et n'est pas en harmonie avec la deuxième. Elle se base sur le partage des responsabilités institutionnelles en mettant l'accent sur la coordination, la coopération et la complémentarité entre la famille et l'école. Elle encourage la communication et la collaboration entre elles. Cette approche assume que la famille et l'école doivent partager leurs responsabilités dans le but de socialiser et d'éduquer l'enfant. En ce sens, les enseignants et les parents doivent investir et croire dans ce partenariat qui

doit viser les mêmes objectifs pour leurs enfants (Epstein, 2001). De nos jours, en Amérique du Nord, et au Québec en particulier, c'est cette perspective qui semble être généralement valorisée en matière de relation entre la famille et l'école. Par exemple, le MEQ (2002), encourage l'école à se doter de moyens lui permettant de proposer des solutions, non seulement adaptées aux réalités des familles, mais qui tiennent aussi compte de la valorisation du rôle du parent en favorisant une collaboration étroite entre la famille et l'école. C'est une exigence fondamentale, surtout en milieu défavorisé, pour permettre la réussite des jeunes en augmentant le pouvoir de participation des parents.

### *2.1.2 Diverses conceptualisations de la participation des parents dans la littérature contemporaine*

Dans la littérature scientifique contemporaine, plusieurs chercheurs ont proposé des perspectives pour saisir la notion de participation des parents, se rapprochant plus ou moins les unes des autres. La National Literacy Trust (2001) présente la participation des parents comme la possibilité qu'ont les adultes, non seulement d'assurer le soutien de leurs enfants au niveau de leur scolarité, mais aussi de partager leurs expériences, leur amour, d'entretenir une relation équilibrée avec eux, faisant en sorte de participer à tous les aspects de leur éducation.

Pour Deslandes et Cloutier (2005), la participation des parents se caractérise dans la pratique par un ensemble de manifestations et d'actes tangibles, en dehors duquel, cette notion n'existe pas. Elle comporte deux aspects fondamentaux, soit les pratiques parentales de base et celles en rapport au suivi scolaire de l'enfant. Le premier se réfère au style parental et comprend des activités telles que l'encouragement à l'autonomie et l'encadrement des enfants par l'intérêt que les parents portent à ce qu'ils font et par la supervision de leurs activités en général, lesquels incluent le type de fréquentation qu'ont leurs enfants (adultes et pairs), leurs attitudes à la maison, les activités qu'ils font, etc...

Le second aspect identifié par Deslandes et Cloutier (2005) concerne spécifiquement avec le suivi des activités scolaires de l'enfant ; il est visible dans la manière dont les parents soutiennent ces derniers sur le plan affectif en les encourageant, les complimentant et surtout, en apportant de l'aide dans leurs devoirs et leurs leçons. La communication est au centre de ce processus et permet notamment aux parents d'échanger sur les projets de leurs enfants et de favoriser des interactions autour de leur vécu scolaire. Parallèlement, cette pratique parentale inclut aussi la présence aux réunions des parents, aux convocations de l'école, aux conférences, aux spectacles, dans l'organisation de l'école par le biais des structures existantes à cet effet, comme du bénévolat au sein des activités de l'école ou de la classe (Deslandes et Cloutier, 2005).

De son côté, Epstein (2001) propose une définition en six points de la participation des parents dans l'éducation de leurs enfants, surtout adaptée au niveau primaire : premièrement, elle réfère à la création de conditions à la maison pour optimiser l'encadrement à tous les niveaux; deuxièmement, elle fait appel à la communication avec l'école au sujet du programme scolaire et des progrès de l'enfant; en troisième lieu, elle ramène le fait de participer à titre volontaire dans les activités de l'école ou ailleurs pour soutenir les élèves ou les programmes que réalise l'école; la participation aux prises de décisions, incluant celles relatives à la gestion de l'école, à travers les comités d'écoles ou autres organisations de parents, constitue le quatrième point de la définition; cinquièmement, elle intègre l'idée d'aider dans les devoirs et les leçons à partir des activités du curriculum en milieu familial et finalement, le dernier point prend en compte la collaboration avec la communauté.

Au niveau de la conceptualisation de la participation des parents au suivi scolaire de leurs enfants, plusieurs chercheurs (Becker-Klein, 1999; Epstein, 2001; Wagner, 2002; Deslandes et Cloutier 2005) s'entendent sur un ensemble de facteurs. La conceptualisation d'Epstein (2001) ainsi que celle de Deslandes et Cloutier (2005) ne diffèrent pas fondamentalement d'autres chercheurs comme Becker-Klein (1999), Wagner (2002), Nord (1998), Bodner Johnson et Sas-Lehrer (1999). Généralement, les facteurs essentiels identifiés à la participation des parents sont similaires. Mais la

convergence majeure entre toutes ces conceptualisations de la participation des parents, est le fait qu'elles font deux classes fondamentales d'activités : une première concerne la participation des parents aux activités à l'école et l'autre réfère aux activités des parents en milieu familial.

#### 2.1.2.1 *Participation des parents aux activités à l'école*

Pour Chapman et al, (2005), la participation des parents en dehors de la maison, c'est-à-dire aux activités de l'école, fait référence à quatre éléments essentiels qui sont : la présence aux réunions générales de l'école, la présence aux rencontres programmées entre les enseignants et les parents, la présence aux événements de l'école et le bénévolat à l'école. Pour Bodner Johnson et Sas-Lehrer (1999), Becker-Klein (1999) et Wagner (2002), la participation des parents au sein de l'école peut impliquer différents niveaux, c'est-à-dire au sein des comités de parents, comme bénévoles pour réaliser différents travaux, comme partie prenante dans la prise de décision sur le curriculum, de même que dans la gouvernance de l'école.

Selon Epstein (2001) enfin, en rapport à la participation des parents à l'école, leur rôle se joue à trois niveaux. Au premier niveau, il s'agit de la communication avec l'école afin de disposer d'informations appropriées sur le programme scolaire, de même que sur les progrès de l'enfant. Le deuxième niveau correspond à leur participation à titre de volontaire au sein des activités de l'école dans le but de soutenir les élèves ou les activités que réalise l'école. Finalement, leur implication atteint le troisième niveau lorsqu'il s'agit de prises de décisions touchant des aspects tels que la gestion de l'école, à travers les comités d'écoles ou autres organisations de parents.

#### 2.1.2.2 *Participation des parents en milieu familial*

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons plus particulièrement à la deuxième forme de participation des parents, soit celle que l'on délimite à la maison, en raison de son importance dans la réussite scolaire de l'élève. Par exemple, Deslandes et Bertrand (2005) croient que la participation des parents en

milieu familial est plus efficace dans le succès scolaire de l'enfant que la participation des parents à l'école. Elle est synonyme d'implication dans le suivi et l'encadrement en rapport aux devoirs et aux leçons (Becker Klein, 1999; Wagner 2002). Cette participation des parents en milieu familial favorise l'émergence de situations pour des rétroactions utiles des parents à l'enfant et de l'enfant aux parents et se fait généralement à deux niveaux.

D'une part, les parents sont appelés à comprendre les aspects du développement de leurs enfants afin de créer les conditions optimales d'encadrement à la maison à tous les niveaux (planification de leur horaire, disponibilité, réalisation des activités, renforcement des acquis et reconnaissance du succès en tant que soutien affectif face aux difficultés de l'enfant) (Wagner, 2002). D'autre part, il est essentiel qu'ils puissent aider dans les devoirs et les leçons à partir des activités du curriculum (Wagner, 2002). Toujours en ce qui concerne la participation des parents dans le suivi scolaire à la maison, Deslandes et Cloutier (2005) parlent de l'importance du soutien affectif qui, selon eux, est le facteur le plus déterminant dans la qualité de leurs interventions. Ils le caractérisent par les encouragements, les compliments et l'aide proprement dite dans les devoirs. Bergonnier-Dupuy (2005) croit que suivant certains profils de parents, la participation en milieu familial peut être aussi l'équivalent d'une présence équilibrée ainsi qu'une attention soutenue, passant par l'établissement d'un climat de confiance entre parents et enfants, l'utilisation de renforçateurs positifs et de punitions ayant pour but de favoriser l'effort et le développement de l'autonomie. C'est ce que l'auteur appelle la disponibilité affective des parents.

Nous avons retenu quatre modèles de conceptualisation de la notion de participation des parents en milieu familial, ce sont ceux d'Epstein (2001), de Daniel-Write (2002), de Bergonnier-Dupuy (2005), et finalement de Deslandes et Cloutier (2005). Le dernier modèle nous sert de référence dans le cadre de notre recherche.

Epstein (2001) propose deux grandes caractéristiques en matière de participation des parents à la maison. Il s'agit d'une part, de la supervision que l'on pourrait qualifier de « périscolaire » des enfants, c'est-à-dire le fait pour les parents

de s'informer sur les activités qu'ils font, de s'occuper d'eux, de veiller sur eux et sur le type de relation qu'ils entretiennent avec leurs pairs, de même qu'avec d'autres adultes de leur entourage. D'autre part, l'auteure définit la deuxième grande caractéristique comme de la guidance directe dans les activités d'apprentissage; suivant la typologie proposée, ceci consiste à la participation des parents dans tous les aspects concernant l'instruction de leurs enfants et particulièrement l'aide dans les devoirs de maison.

Une autre façon de circonscrire la participation des parents en milieu familial est de lister une série d'activités considérées comme pertinentes comme le fait Daniel-Write (2002). Il identifie ainsi les activités suivantes ; étudier avec eux, les aider dans leurs devoirs à la maison, leur acheter le matériel pédagogique nécessaire pour la maison et leur enseigner les notions de base.

Le modèle, proposé par Bergonnier-Dupuy (2005), est un modèle dans lequel on retrouve trois composantes à savoir un système de contrôle souple, le soutien affectif, et l'attitude des parents envers leurs enfants en général. Premièrement, en ce qui concerne l'établissement du système de contrôle souple, il s'agit de la composante relative aux parents qui font en sorte, dans leur relation avec leurs enfants, de mettre en place un système de contrôle non contraignant et non rigide basé sur la confiance, permettant de sécuriser l'enfant et, par la même occasion, favoriser l'anticipation et la prévention de difficultés scolaires. Cette composante inclut aussi les outils dont les parents se dotent, afin de mieux anticiper et/ou prévenir les difficultés et l'échec scolaire. La deuxième composante consiste, pour les parents, à apporter un soutien affectif à leurs enfants en les encourageant, les félicitant, les soutenant dans leurs activités scolaires. Finalement, les attitudes envers leurs enfants, la troisième composante, c'est le fait de les considérer comme des personnes à part entière, c'est-à-dire les respecter, discuter avec eux, les soutenir dans leur projet, etc....

### ***2.1.3 Le modèle de conceptualisation de la participation en milieu familial proposé par Deslandes et Cloutier***

Le dernier modèle de conceptualisation de la participation des parents en milieu familial est celui de Deslandes et Cloutier (2005). C'est de ce modèle que nous nous inspirons principalement dans le cadre de notre travail de recherche, car il distingue clairement les composantes tout en permettant d'inclure la plupart des activités des autres modèles recensés. Pour ces chercheurs, la participation des parents en milieu familial comporte trois composantes; il s'agit de la communication entre les parents et l'enfant sur le quotidien scolaire, l'aide dans les devoirs et les leçons et le soutien affectif.

#### ***2.1.3.1 La communication avec l'enfant sur le quotidien scolaire***

La première composante de la participation des parents à la maison selon Deslandes et Cloutier (2005) est la communication sur le quotidien scolaire avec les enfants. C'est une activité qui a été étudiée sur un échantillon d'élèves du secondaire par Deslandes et Cloutier (2005). Cependant, la participation des parents par le biais de la communication avec l'enfant sur le quotidien scolaire, trouve aussi une pertinence dans le cas des élèves du primaire (Potvin et al, 1999 ; Deslandes et Bertrand, 2003). Elle se caractérise par des discussions entre des parents et leurs enfants sur des sujets entourant l'école. Elle consiste pour les parents à questionner, à s'informer sur le type de travaux scolaires de leurs enfants et surtout à les interroger pour savoir s'ils les font. Elle peut comprendre aussi les interactions qui impliquent directement les parents dans les projets de leurs enfants et les discussions de l'actualité afin de les motiver à mieux accomplir leurs tâches scolaires.

#### ***2.1.3.2 L'aide dans les devoirs et les leçons***

L'aide qu'apporte les parents dans les devoirs et les leçons constitue un élément très important autour duquel se fonde la participation en milieu familial pour plusieurs auteurs (Wagner, 2002; Bergonnier-Dupuy, 2005). Les autres aspects de la participation des parents à la maison, lui sont presque connexes. L'aide dans

les devoirs comprend : l'aide en tant que telle, c'est-à-dire ou bien l'intervention ponctuelle des parents pour aider l'enfant à accomplir des tâches en rapport aux devoirs de maison ou encore la simple supervision de cette activité quand les enfants sont assez autonomes pour les réaliser eux-mêmes. L'aide dans les devoirs se définit donc comme le fait pour les parents d'assister (supervision et intervention) à la maison dans les travaux scolaires qui sont donnés par l'enseignant. Dans certains cas, l'aide que doit apporter les parents, peut être sollicité par l'enfant ou l'école, et souvent occasionnelle, sauf dans les cas d'enfants présentant des difficultés scolaires (Deslandes et Bertrand, 2003 ; Potvin et al, 1999):

Tandis qu'en ce qui a trait aux leçons, les chercheurs consultés (Epstein, 2001 ; Wagner, 2002; Bergonnier-Dupuy, 2005 ; Deslandes, Bertrand, 2004; Deslandes et Cloutier, 2005) parlent de préférence de supervision des leçons par les parents en milieu familial, et plus rarement, dans le cas où l'enfant a des difficultés, les parents peuvent aussi étudier avec celui-ci. L'aide dans les leçons est donc le fait pour les parents de s'assurer que l'enfant apprenne à la maison les notions données par l'école, lesquelles sont nécessaires pour renforcer ses connaissances dans différentes matières. Par exemple, une leçon en mathématiques pour un élève, peut être une table de multiplication que l'école qui a été donné à l'école à étudier à la maison.

Les devoirs sont généralement liés aux leçons; la première augmente la participation individuelle de l'élève par rapport à la seconde, car en classe seulement quelques élèves participent réellement, alors les devoirs consolident les leçons de façon plus personnalisée (Epstein, 2001). Ils sont utilisés par certains enseignants pour compenser des lacunes de certains élèves (Redding, 2000). En ce sens, les devoirs offrent aux élèves la possibilité de mieux maîtriser les savoirs transmis via les leçons (Epstein, 2001). Dans le cas des parents qui participent à la maison, au niveau de la littérature, il n'existe pas de vraie distinction en matière des activités qu'ils effectuent dans les devoirs et les leçons.

Finalement, l'aide dans les devoirs et les leçons se réfère aussi aux stratégies dont les parents font usage en milieu familial pour parler, lire, superviser et résoudre des problèmes en planifiant leur horaire en conséquence avec un temps précis pour

ces activités et en aménageant un espace approprié à cet effet à la maison. Les parents ont pour mission en ce sens, de trouver un moyen de mettre à la disposition de leurs enfants d'autres matériels comme des livres afin de mieux gérer le temps que leurs enfants passe dans d'autres activités qui ne sont pas en rapport à leur scolarité (Saint-Laurent et al, 1994).

### 2.1.3.3 *Le soutien affectif des parents.*

Au niveau du suivi scolaire en milieu familial, le soutien affectif est considéré par plusieurs chercheurs (Potvin et al, 1999; Deslandes et Cloutier 2005), comme l'élément le plus important en matière de participation des parents en lien avec la prédiction de la réussite scolaire. Le soutien affectif en milieu familial se manifeste par l'utilisation de renforcements positifs tels que les compliments, les félicitations, les récompenses, les encouragements, etc..... Il comprend aussi certaines attitudes des parents, comme par exemple, le fait pour eux d'être tolérants envers leurs enfants et faire en sorte de minimiser l'utilisation des punitions dans leur relation (Potvin et al, 1999; Deslandes et Cloutier, 2005; Bergonnier-Dupuy, 2005).

Cette composante inclut aussi, le fait pour les parents de traiter leurs enfants avec dignité, comme par exemple, la possibilité qu'ils leur permettent de les consulter pour qu'ils puissent donner leur avis sur des décisions les concernant, l'établissement d'un climat de confiance entre eux, le fait d'accorder une attention soutenue à leurs activités tout en favorisant le développement de leur autonomie. Un autre aspect important de cette composante est la confiance que manifestent les parents dans les possibilités de l'enfant en leur laissant l'initiative. Finalement, le soutien affectif implique que les enfants savent clairement qu'ils peuvent compter sur leurs parents, lesquels les incitent à donner le meilleur d'eux-mêmes (Potvin et al, 1999; Deslandes et Cloutier, 2005 ; Bergonnier-Dupuy, 2005).

Racine (2003) croit que les comportements parentaux en milieu familial qui encouragent une meilleure adéquation de la formation de l'enfant mettent l'accent sur le soutien affectif. Celui-ci possède trois principales composantes, le diagnostic, la reconnaissance du succès et la prescription. Le premier indicateur est le diagnostic

de l'enfant qui consiste à l'identification précise des différents points forts et faibles de l'enfant pour savoir là où concentrer des efforts afin de mieux l'aider dans sa démarche d'apprentissage. Alors qu'au niveau de la reconnaissance du succès, les parents doivent réagir positivement envers leurs enfants lorsqu'ils réussissent à accomplir une tâche pédagogique avec succès afin de la renforcer. Tandis que la prescription est le fait d'encourager l'enfant en cas de difficulté ou d'échec à une activité scolaire nécessitant le déploiement de beaucoup d'énergie.

#### **2.1.4 Définition de la notion de compétence**

Selon le Dictionnaire actuel de l'éducation, la compétence se définit : « comme le résultat cumulatif de l'histoire personnelle d'une personne et de son interaction avec le monde extérieur ». En ce sens, elle est la capacité d'affronter et maîtriser le monde, de formuler des buts et de les atteindre (Legendre, 2002).

Perrenoud (1997), de son côté nous dit qu'une des manières approximatives de décrire la compétence, est qu'elle est la capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais qui ne s'y réduit pas. L'auteur soutient que cette compétence n'est jamais l'application linéaire des connaissances. Elle est plutôt, une expression de l'appropriation de ces connaissances favorisant leur mobilisation dans des situations lorsque nécessaires.

On dit d'un individu qu'il est compétent quand celui-ci arrive à agir avec efficacité dans un contexte donné (Bissonnette et Richard, 2001). Ce dernier dispose de la capacité d'agir avec pertinence dans une situation précise, mais comprend aussi pourquoi et comment il agit. Sa compréhension est double, d'une part quant à la situation sur laquelle il intervient et, d'autre part, quant à la façon de s'y prendre (Le Boterf, 2004).

##### **2.1.4.1 La notion de compétence dans le PFÉQ.**

La définition de la notion de compétence retenue pour notre travail est celle que propose le MEQ dans son Programme de formation, puisque la recherche se

située dans le cadre de ce programme. La compétence y est définie comme un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources (MEQ, 2001). Au niveau de cette définition de la compétence, nous avons plusieurs éléments qui permettent de mieux appréhender le concept. Ces éléments sont clarifiés dans le PFÉQ, et dans Scallon (2004) ce sont, le savoir-agir, les ressources, la mobilisation et l'utilisation efficace.

Selon le PFÉQ, le savoir-agir dans le contexte scolaire correspond à la capacité de recourir de façon appropriée à diverses ressources acquises lesquelles se réfèrent tant aux acquis scolaires, aux expériences et aux habiletés qu'aux intérêts et auxquelles s'ajoutent les ressources externes telles que, les camarades, les enseignants, les parents, des documents, etc. Finalement, les notions de mobilisation et d'utilisation efficaces exigent que le savoir-agir soit au service d'un objectif qui est identifié, passant par une appropriation et une utilisation intentionnelles de contenus notionnels et d'habiletés tant intellectuelles que sociales (MEQ, 2001 ; Scallon, 2004).

#### 2.1.3.2 *Types de compétences*

La compréhension de la notion de compétence et les perspectives de son développement pour notre travail de recherche doivent être perçues dans le cadre du PFÉQ, lequel les divise en deux grandes catégories à savoir : les compétences disciplinaires et les compétences transversales. Les compétences disciplinaires sont celles liées à l'acquisition de connaissances à partir des matières enseignées en classe. Au primaire, il s'agit de connaissances liées aux cinq domaines d'apprentissage que sont les langues, les mathématiques, les sciences et technologies etc. Les compétences transversales quant à elles, sont celles qui dépassent les frontières des savoirs disciplinaires. À l'instar des compétences disciplinaires, les transversales sont fondées sur le même principe d'un savoir-agir qui mobilise efficacement des ressources disponibles. Au niveau du Programme de formation de l'école québécoise, ces compétences, au nombre de neuf sont de quatre ordres, à savoir : intellectuel, méthodologie, personnel et social, et de communication. Elles sont complémentaires les unes des autres, car dans les situations-problèmes, l'élève doit

faire appel parfois à plusieurs d'entre elles pour témoigner de son savoir-agir. (MEQ, 2001).

## 2.2 La participation des parents et la réussite scolaire

Plusieurs chercheurs (Nord 1998 ; Mc Andrew, 2001 ; Epstein, 2001, Mapp, 2002 ; Wagner 2002 ; Kanouté, 2003 ; Deslandes et Bertrand, 2003 ; Marjoribanks, 2005) se sont prononcés à différents niveaux sur le phénomène de la participation des parents en raison de son importance et des enjeux qui l'entourent. Aujourd'hui, on émet peu de doutes sur la corrélation positive entre la participation des parents et les performances scolaires de leurs enfants. Une participation active des parents permet aux élèves, de niveau primaire surtout, d'obtenir de meilleures notes en lecture et en mathématiques, ce qui a une incidence positive sur leur chance de réussir à l'avenir, contrairement à ceux dont les parents ne présentent pas ou peu d'intérêts (Epstein, 2001). Les enfants passent autant de temps à la maison qu'à l'école et lorsque les parents jouent un rôle actif dans le processus de leur formation, ils en tirent les avantages. De plus, l'intérêt des parents pour le milieu scolaire renforce généralement celui de leurs enfants (Redding, 2000 ; Comeau et Salomon 1994). Le fait pour les parents de communiquer avec l'école, d'avoir des interactions avec leurs enfants, de leur apporter un soutien affectif, favorise de meilleures performances scolaires des élèves du primaire aux États-unis. (Epstein, 2001 ; Bergonnier-Dupuy 2005)

Le rôle du parent est primordial puisqu'il est celui qui peut aider l'enfant à assimiler les expériences qu'il vit. L'intérêt que le parent porte au développement de son enfant, la confiance qu'il lui témoigne et le type d'accompagnement qu'il lui offre favorisent son intégration au sens large à l'école et le développement des attitudes de base nécessaire à la réussite scolaire (Redding, 2000; Béliveau, 2004; Deslandes et Cloutier, 2005; Bergonnier-Dupuy 2005). Par contre lorsque l'enfant évolue dans une famille ou l'école compte peu, il a du mal à s'y engager et à transférer ses connaissances dans le quotidien, seule façon de les intégrer réellement. Or, ce transfert se fait souvent de manière spontanée quand l'enfant et ses parents

autres, car dans les situations-problèmes, l'élève doit faire appel parfois à plusieurs d'entre elles pour témoigner de son savoir-agir. (MEQ, 2001).

## **2.2 La participation des parents et la réussite scolaire**

Plusieurs chercheurs (Nord 1998 ; Mc Andrew, 2001 ; Epstein, 2001, Mapp, 2002 ; Wagner 2002 ; Kanouté, 2003 ; Deslandes et Bertrand, 2003 ; Marjoribanks, 2005) se sont prononcés à différents niveaux sur le phénomène de la participation des parents en raison de son importance et des enjeux qui l'entourent. Aujourd'hui, on émet peu de doutes sur la corrélation positive entre la participation des parents et les performances scolaires de leurs enfants. Une participation active des parents permet aux élèves, de niveau primaire surtout, d'obtenir de meilleures notes en lecture et en mathématiques, ce qui a une incidence positive sur leur chance de réussir à l'avenir, contrairement à ceux dont les parents ne présentent pas ou peu d'intérêts (Epstein, 2001). Les enfants passent autant de temps à la maison qu'à l'école et lorsque les parents jouent un rôle actif dans le processus de leur formation, ils en tirent les avantages. De plus, l'intérêt des parents pour le milieu scolaire renforce généralement celui de leurs enfants (Redding, 2000 ; Comeau et Salomon 1994). Le fait pour les parents de communiquer avec l'école, d'avoir des interactions avec leurs enfants, de leur apporter un soutien affectif, favorise de meilleures performances scolaires des élèves du primaire aux États-unis. (Epstein, 2001 ; Bergonnier-Dupuy 2005)

Le rôle du parent est primordial puisqu'il est celui qui peut aider l'enfant à assimiler les expériences qu'il vit. L'intérêt que le parent porte au développement de son enfant, la confiance qu'il lui témoigne et le type d'accompagnement qu'il lui offre favorisent son intégration au sens large à l'école et le développement des attitudes de base nécessaire à la réussite scolaire (Redding, 2000; Béliveau, 2004; Deslandes et Cloutier, 2005; Bergonnier-Dupuy 2005). Par contre lorsque l'enfant évolue dans une famille ou l'école compte peu, il a du mal à s'y engager et à transférer ses connaissances dans le quotidien, seule façon de les intégrer réellement. Or, ce transfert se fait souvent de manière spontanée quand l'enfant et ses parents

trouvent de l'intérêt à ce qui est enseigné dans l'école. Le rapport qui se tisse entre l'élève et ses parents autour de la vie de l'école peut déterminer en partie la qualité de son implication scolaire et sa réussite finalement (Béliveau, 2004).

### **2.2.1 *Rôle de l'école dans la participation des parents.***

Le partage des informations de l'école avec les parents et la compréhension de ce que font leurs enfants constituent deux éléments favorisant la participation des parents en milieu familial (Bodner-Johnson et Sas-Lehrer, 1999 ; Bergonnier-Dupuy 2005). Donc, indépendamment du profil des parents, l'école a un rôle très important à jouer dans le processus d'intégration et de participation des parents, en les aidant à devenir de véritables partenaires. L'une des missions de l'école est de soutenir les parents, de les encourager dans leur démarche visant à encadrer leurs enfants. Il lui revient la responsabilité de trouver les voies et les moyens pour rester en contact permanent avec les parents. L'école a aussi pour obligation de communiquer avec les parents au sujet de ses règlements et de son programme tout en étant un milieu agréable, accueillant et en leur indiquant explicitement les activités qu'ils doivent entreprendre pour être plus efficace dans l'accompagnement de leurs enfants. Les parents doivent être les bienvenus et obtenir les informations qu'ils désirent (Bodner-Johnson et Sas-Lehrer, 1999).

De nos jours, des écoles parviennent avec les moyens dont elles disposent à respecter jusqu'à un certain point, des éléments de leur mission en initiant et en maintenant avec les parents un dialogue à titre de partenaires à part entière à l'aide de l'utilisation des outils comme des messages ponctuels, le téléphone, ou plus rarement la visite à domicile (OERI, 2001). Au Canada, l'une des missions spécifiques de l'école, c'est d'être responsable envers tous ses élèves quelle que soit leur origine, afin de respecter le principe de la promotion de l'égalité des chances. Donc, elle se doit de trouver des stratégies novatrices pour collaborer avec les parents de diverses catégories. D'un autre côté, elle a aussi un certain nombre d'attentes envers les parents en matière de participation à la réussite scolaire de

l'élève, comme par exemple, le soutien dans les devoirs à la maison, la présence aux réunions, le suivi des communications, etc. (MEQ, 1997).

### 2.2.2 *Contexte familial et facteurs liés à la participation des parents.*

Dans la réalité, ce ne sont pas tous les parents qui participent dans l'éducation de leurs enfants, il existe de multiples facteurs liés au contexte familial et aux parents eux-mêmes pouvant être considérés comme à l'origine de la participation ou non des parents (Nord, 1998). Les plus importants facteurs demeurent la perception de l'école par les parents, leur niveau d'éducation, la perception de leur rôle dans la scolarisation de leurs enfants, leur situation économique et la structure familiale.

Quand les parents croient qu'à l'école, ils sont les bienvenus, qu'on les comprend, qu'on les accepte et que l'on reconnaît l'importance de leur contribution, ces derniers vont avoir plus tendance à participer. Cette perception des parents de leur relation avec l'école est importante surtout dans leur participation à des activités au sein de l'école à titre de bénévole, à des activités parascolaires ou pour faire partie des comités de parents (Bodner-Johnson et Sas-Lehrer, 1999). De même, lorsque les parents perçoivent que la communication avec l'école est bonne et qu'ils ont la possibilité d'être informés et de partager leur point de vue sur ce qui se passe, comme les progrès ou les difficultés de leurs enfants, ils auront plus de chance d'être impliqués au niveau de l'école et en milieu familial (Hepburn, 2005). Finalement, l'idée que les parents se font des enseignants de leurs enfants et de l'école en général peut faire en sorte qu'ils participent plus ou moins à l'école et à la maison dans la scolarisation de leurs enfants (Epstein, 2001 ; Bergonnier-Dupuy 2005)

Le niveau d'éducation constitue un autre facteur important, influençant la participation des parents, car le pourcentage de présence à des réunions de l'école s'accroît avec leur niveau d'éducation. Les parents dont la scolarité est élevée participent beaucoup plus que ceux qui n'ont pas terminé leur secondaire (Nord, 1998). L'éducation des parents est souvent associée à leur compréhension du rôle

parental dans l'éducation de leurs enfants, considéré comme l'élément le plus important prédisant la participation ou non des parents (Deslandes et Bertrand, 2004). Cette compréhension des parents de leur rôle dans l'éducation de leurs enfants et le sentiment que l'aide qu'ils apportent peut faire une différence en rapport à la perception positive de leur compétence à aider constitue une source de motivation importante à leur participation (Potvin et al, 1999; Bergonnier-Dupuy, 2005). Les parents n'auront tendance à participer que dans la mesure où ces derniers auront le sentiment d'avoir la capacité de le faire (Deslandes et Bertrand, 2003).

Une bonne situation économique des parents, de même que des parents qui ont de grandes ambitions pour leurs enfants sont d'autant de facteurs influençant la participation des parents (Nord, 1998; Becker-Klein 1999; OERI, 2001). La structure familiale des parents constitue aussi un autre aspect déterminant la participation ou non des parents dans les activités scolaires de leurs enfants. Ainsi, les familles biparentales scolarisées participent beaucoup plus dans le suivi à la maison que leurs homologues monoparentales et moins scolarisées. De même que les parents qui sont obligés de faire plusieurs activités pour essayer de subvenir aux besoins économiques de la famille et qui ne disposent pas de suffisamment de temps pour leurs enfants n'ont pas la possibilité d'avoir une organisation à la maison favorisant une participation adéquate aux activités scolaires de leurs enfants (Mc Andrew, 2001 ; Bérubé, 2000).

Les parents de milieu social et de culture différents (immigrants), comprennent sous des angles différents les attentes de l'école envers eux, ce qui fait que leur degré d'implication varie tout autant (Mapp, 2002). Le fait que les parents se sentent incompetents et incapables de vraiment aider constitue une limite potentielle à la participation (Hohl, 1996). Généralement, les parents immigrants sont considérés comme un groupe à risque en matière de participation, en raison de leur différence culturelle avec le milieu où ils envoient leurs enfants à l'école. Leur problème est souvent très sérieux du fait qu'ils ne connaissent pas bien le système éducatif du pays d'accueil. (Bérubé, 2004; INRP, 2006) De plus, leur situation socio-économique

est souvent précaire c'est-à-dire correspondant aux parents qui participent le moins à l'école (Becker-Klein, 1999).

### 2.3 Synthèse du deuxième chapitre

Au niveau de la recension des écrits, généralement le concept de la participation des parents fait référence d'une part, au degré d'implication de ces individus dans les activités de l'école, leurs rapports avec le directeur ou l'enseignant, leur intégration au sein des comités de parents, ou leur implication à titre de volontaires dans les activités parascolaires. D'autre part, un autre type de participation des parents est identifié, il s'agit de la participation des parents en milieu familial; elle correspond à l'encadrement et au suivi à la maison, avec pour éléments caractéristiques, l'intérêt des parents pour ce que fait l'enfant par le biais de la communication que celui-ci entretient avec son enfant sur le quotidien scolaire, de l'aide qui est offerte dans les devoirs et les leçons, et enfin du soutien affectif qui est fourni aux enfants (Epstein, 2001; Deslandes et Cloutier, 2005 ; Bergonnier-Dupuy, 2005; Wagner 2002)

La participation effective des parents engage au tout premier plan, deux principaux acteurs : l'école et les parents eux-mêmes. D'un côté, comme de l'autre des caractéristiques influencent la présence ou l'absence de participation des parents à l'éducation de leurs enfants. C'est ainsi que l'école comme acteur clé a des responsabilités dans l'implication des parents, dont la mission en ce sens est de reconnaître les parents comme des partenaires à part entière et de les traiter en conséquence (Hepburn, 2005). En ce qui concerne les parents, en raison de leur hétérogénéité, plusieurs facteurs peuvent influencer leur capacité à participer à l'éducation de leurs enfants. C'est le cas précisément de leur niveau académique, de leur situation au plan familial et économique, ainsi que de leur origine ethnique. (Becker-Klein 1999).

Dans le cadre de notre travail, la compréhension de la participation des parents se réfère aux exigences du PFÉQ, qui propose les étapes du développement

des compétences des élèves et la manière dont les parents peuvent s'impliquer. Le développement des compétences ne peut se faire sans l'acquisition de savoirs essentiels; à ce niveau, l'un des moyens les plus efficace pour les parents de participer, c'est de manifester de l'intérêt pour ce que fait l'enfant, d'assurer le suivi et de l'accompagner à la maison dans les devoirs et les leçons, étant donné la place qui leur est réservée dans le développement des compétences disciplinaires et transversales. Le PFÉQ suggère entre autres leur présence et leur disponibilité pour chaque compétence à acquérir par l'enfant. Le savoir-agir que représente la compétence demande la mobilisation de plusieurs ressources, la participation des parents permet à différents niveaux de rendre disponibles certaines de ces ressources comme par exemple, les activités qu'ils font avec leurs enfants de le cadre de leurs devoirs de maison (MEQ, 2001).

Qu'il s'agisse du développement des compétences disciplinaires ou transversales de l'élève, le rôle des parents est important. Le rapport que ces derniers entretiennent avec l'école, le suivi des activités en milieu familial, les attitudes envers le travail en général de l'élève sont les éléments clés pouvant contribuer au développement des compétences. Donc, au niveau de notre recherche, nous croyons qu'il est important de nous pencher sur la place que disent prendre les parents quand à ce rôle qu'on leur a donné. Pour parvenir à aider au développement des compétences des enfants du primaire suivant les prescriptions du PFÉQ, en milieu familial, les parents peuvent effectuer plusieurs tâches et manifester différents comportements (MEQ, 2001). Qu'en est-il chez les nouveaux immigrants haïtiens très scolarisés?

## **2.4 Objectifs de la recherche**

Notre démarche s'inscrit dans une perspective d'identification et de description des pratiques de parents immigrants haïtiens, scolarisés dans leur système éducatif, à l'égard des activités scolaires de leurs enfants dans le système éducatif québécois. Elle vise donc à étudier la situation de ces parents d'origine haïtienne ayant un haut niveau de scolarisation en ce qui concerne leur participation

à l'éducation de leurs enfants et plus précisément à l'accompagnement et le suivi de ces derniers en milieu familial. Le nouveau Programme du primaire de l'école québécoise nous sert de cadre de référence pour situer notre problématique.

La présentation et la mise en relation des concepts de participation, de développement de compétences, et la recension des écrits sur la participation des parents en lien avec la réussite scolaire constituent l'essentiel de notre cadre conceptuel. Celui-ci doit nous permettre de mieux cerner la signification de la participation des parents haïtiens scolarisés au développement des compétences de leurs enfants à l'école québécoise. En ce sens, nous tentons de circonscrire la démarche par laquelle les parents haïtiens immigrants hautement scolarisés du Québec arrivent à intégrer dans leur pratique, les aspects de leur participation au suivi scolaire à la maison. Pour ce faire, nous essayerons d'identifier le contexte dans lequel se manifeste cette participation des parents en milieu familial, de décrire le genre de communication qu'ils entretiennent avec l'école et leur enfant sur le vécu scolaire en général, les types d'activités effectuées dans le cadre de l'aide dans les devoirs et les leçons de même que le soutien affectif qu'ils disent promulguer. Donc, le modèle de participation des parents à la maison de Deslandes et Cloutier (2005) sera mis en évidence, en adéquation avec les exigences formulées dans la cadre du nouveau programme de l'école québécoise en rapport au développement des compétences des élèves.

Dans la mesure où, l'on tient compte de la réalité des parents haïtiens qui a été décrite, il est probable que même ceux qui sont scolarisés présentent des difficultés pour jouer convenablement leur partition afin d'aider leurs enfants en milieu familial, lorsque nous tenons compte de l'exigence qui leur est faite en terme de tâches à accomplir en milieu familial. Dans ce contexte, nous croyons important de nous interroger sur la problématique de la participation de cette catégorie vivant au Québec, ayant été scolarisés dans le système éducatif haïtien vis-à-vis de leur participation au processus de développement des compétences de leurs enfants. L'objectif général poursuivi dans une telle démarche est, comme il a été dit plus tôt :

*« D'explorer la manière dont des parents immigrants haïtiens scolarisés disent participer au processus de développement des*

*compétences de leurs enfants dans leurs activités à la maison, tel que prescrit dans le cadre du nouveau programme du primaire de l'école québécoise ».*

Notre travail étant de type exploratoire, nous n'avons pas formulé d'hypothèse de départ. Afin d'atteindre notre objectif de recherche, nous avons identifié les quatre questions spécifiques suivantes :

1. À Montréal, dans quel contexte familial se réalise la participation au suivi scolaire à la maison par des parents immigrants haïtiens scolarisés auprès de leur-s enfant-s du primaire?
2. En relation avec la communication sur le quotidien scolaire, comment ces parents immigrants scolarisés décrivent-ils leurs activités en milieu familial?
3. En relation à l'aide aux devoirs et les leçons, comment les parents décrivent-ils leurs activités en milieu familial ?
4. En relation avec le soutien affectif pour développer les compétences, comment les parents décrivent-ils leurs activités en milieu familial ?

## **2.5 Pertinence de la recherche**

Les recherches de Hohl (1996) sur les parents immigrants haïtiens analphabètes a révélé que ces gens étaient incapables de comprendre ce que l'école attendait d'eux ou de participer à quelque niveau que ce soit dans l'éducation de leurs enfants. Parallèlement, les enfants issus des communautés noires, en majorité d'origine haïtienne, présentent, dans une grande proportion, des retards considérables en ce qui a trait à la diplomation par rapport à la moyenne du Québec; c'est ainsi qu'après cinq ans au secondaire, les élèves créolophones n'ont qu'un taux de diplomation de 23.7% contre 57,8 % pour l'ensemble de la population (Mc Andrew, 2005).

Cependant, ces travaux qui visaient la compréhension de différents problèmes associés aux caractéristiques propres des élèves d'origine haïtienne, n'ont pas permis de répondre à certaines questions. C'est le cas de la participation des parents immigrants haïtiens hautement scolarisés à l'éducation de leurs enfants dans le contexte québécois. Formant la majorité du contingent qui a immigré dans les dernières années, il serait intéressant de connaître leur situation spécifique. Notre recherche est une étude exploratoire sur un échantillon réduit de ces parents, en abordant la question de leur participation au développement des compétences de leur enfant dans le contexte de l'implantation du nouveau Programme de formation du primaire. Elle est donc motivée par le fait non seulement qu'il n'existe aucune autre recherche sur une telle question, mais son exploration pourrait constituer une base pour mieux poser le problème de la participation des parents immigrants haïtiens dans le futur. En effet, compte tenu de la particularité des parents immigrants hautement scolarisés, il est approprié de chercher à recueillir le témoignage de ce qu'ils font concernant l'encadrement de leurs enfants à la maison.

Dans la mesure où les parents immigrants haïtiens scolarisés affirmeraient effectuer des activités spécifiques avec leurs enfants, ou présenteraient des spécificités dans leur relation avec l'école de leurs enfants en fonction de leur situation, ceci pourraient constituer une source de conscientisation ou/et de motivation pour les autres groupes de parents haïtiens plus à risque (analphabètes, peu scolarisés, en situation économique difficile, etc....) qui se reconnaîtraient plus facilement dans des parents issus d'une même communauté qu'eux et qui parviennent à s'organiser pour aider à la réussite scolaire de leurs enfants. La communauté haïtienne, et surtout les jeunes, manquent de repères et de modèles positifs dans leur entourage et cette carence est même identifiée comme l'une des sources possibles de décrochage scolaire (Icart, 2006). Les parents scolarisés pourraient, selon la teneur des résultats obtenus et suivant des stratégies qui seront à élaborer, servir de canal de transmission de nouveaux modèles de comportement et faciliter certains transferts auprès des parents immigrants haïtiens moins scolarisés et mêmes analphabètes.

## CHAPITRE 3. MÉTHODOLOGIE

Le chapitre trois est celui de la méthodologie générale de notre travail de recherche. Il comprend six (6) points servant à présenter et à justifier la démarche utilisée afin de répondre à nos questions et atteindre nos objectifs de recherche. Ces points sont: 1) la nature de la recherche, 2) l'échantillon, 3) les instruments de collecte des données, 4) les procédures de collecte de données 5) Le traitement et les analyses des données 6) les limites de la recherche

### 3.1 Nature de la recherche.

En raison de notre objectif de recherche, qui est d'explorer la manière dont des parents immigrants haïtiens scolarisés disent participer au processus de développement des compétences de leurs enfants, tel que prescrit dans le cadre du PFÉQ, nous avons choisi de mener une étude de type exploratoire descriptive auprès de ce groupe. Nous voulons y explorer les différents aspects de la relation avec l'école et de leur implication auprès de leurs enfants à la maison, particulièrement en ce qui a trait aux activités qu'ils disent effectuer pour les aider à développer les compétences disciplinaires et transversales. L'approche qualitative nous donne les moyens de susciter des données qui nous donnent plus de possibilités d'appréhender ce nouveau phénomène à étudier (Van Der Maren, 1996). Deux raisons sont à la base notre choix.

Premièrement, la participation des parents d'origine haïtienne au développement des compétences de leurs enfants n'a pas été étudiée sous cet angle. Selon nous, ceci pourrait apporter un élément nouveau dans la manière de comprendre la réalité de ce groupe de parents. La richesse des informations devrait nous aider à formuler un certain nombre d'hypothèses à tester (Van der Maren, 1996).

Deuxièmement, l'approche qualitative convient bien à des objectifs de description (Barbeau, 1992 ; Van Der Maren, 1996 ; Poupart, 1997). Elle permet de

décrire les phénomènes dans leur forme naturelle en vue de mieux les comprendre globalement (Barbeau, 1992).

### 3.2 Échantillon

Notre échantillon, tel qu'envisagé est non probabiliste, ou ce qu'on appelle aussi un échantillon de type intentionnel (Poupart et al, 1997). En effet, le recueil de données en profondeur nous oblige à considérer un échantillon réduit. Nous l'avons choisi en fonction de certaines caractéristiques précises en vue d'explorer adéquatement le phénomène. Deux informateurs clés ont servi à sa constitution. D'une part, un premier informateur, cadre supérieur d'une institution de services, entre autres à la communauté immigrante haïtienne de Montréal, nous a fourni, à partir d'une base de données, une vingtaine de noms de parents qui remplissaient les critères de référence suivants :

- Résider sur l'île de Montréal et être parent d'au moins un enfant de niveau primaire fréquentant l'école dans cette région.
- Avoir été entièrement scolarisé dans le système éducatif haïtien (pays d'origine).
- Avoir immigré au Canada entre 1995 et 2005, c'est-à-dire une période correspondant à l'immigration d'une forte proportion d'haïtiens scolarisés de la catégorie des travailleurs indépendants (Statistiques Québec, 2001).

Huit parmi ces vingt parents ciblés ont accepté de participer à l'étude. D'autre part, une autre personne-ressource travaillant aussi avec des parents de la communauté haïtienne, nous a permis de recruter quatre autres personnes, sollicitées à partir des mêmes critères. Au total donc, douze parents volontaires ont pris part à la recherche. Il est à noter que, afin d'éviter le biais que les parents aient une même perception de la réalité, ils ont été choisis avec le souci d'éviter qu'ils soient amis ou parents. Certains se connaissent, mais aucun n'entretient de relation étroite.

Deux principales caractéristiques qualifient l'échantillon, tel que formé. Il est homogène et critérié. Homogène, car les parents appartiennent tous à une même catégorie, soit celle des immigrants haïtiens scolarisés vivant à Montréal. Parallèlement plusieurs critères sont à la base de sa constitution, de là son appellation d'échantillon critérié.

### 3.2.1 Description des participants

Le tableau 1, ci-dessous présente les caractéristiques des parents de l'échantillon, 9 hommes et 3 femmes, qui proviennent de diverses zones de la région de Montréal (Lasalle, Anjou, Rivières des prairies, Montréal-Nord et centre-ville de Montréal, etc.). Ils sont âgés entre 30 et 50 ans, ont entre 1 et 5 enfants, pour un maximum de 2 au premier et au second cycle du primaire. La majorité des parents sont des universitaires (10/12), parmi lesquels 3 sont des diplômés de second cycle. Deux ont fait des études techniques à la fin de leur scolarité. La moitié d'entre eux utilisent le français et le créole à la maison pour communiquer avec leurs enfants, tandis que l'autre moitié parle uniquement français. Ils ont immigré au Canada depuis 5 ans en moyenne.

**Tableau 1- Les caractéristiques de l'échantillon de recherche**

Les parents de l'échantillon	Sexe des parents	Nombre d'enfants	Nombre d'enfants au primaire	Le niveau du primaire	Nombre d'années d'immigration	Niveau d'Études
1- Bernard	Homme	2	1	1 <sup>er</sup> cycle	Plus 7 ans	Universitaire
2- Caroline	Femme	2	2	1 <sup>er</sup> cycle	1 à 3 ans	Universitaire 2 <sup>e</sup> cycle
3- Claude	Homme	2	1	1 <sup>er</sup> cycle	Plus de 7 ans	Universitaire 2 <sup>e</sup> cycle
4- David	Homme	4	2	1 <sup>er</sup> cycle	1 à 3 ans	École professionnelle
5- Etienne	Homme	2	1	2 <sup>e</sup> cycle	4 à 7 ans	Universitaire
6- Franz	Homme	2	1	1 <sup>er</sup> cycle	4 à 7 ans	Universitaire
7- Guerline	Femme	2	2	1 <sup>er</sup> et 2 <sup>e</sup> cycle	1 à 3 ans	Universitaire
8- Jérôme	Homme	2	1	2 <sup>e</sup> cycle	4 à 7 ans	Universitaire
9- Kristine	Femme	1	1	1 <sup>er</sup> cycle	4 à 7 ans	Universitaire
10- Marc	Homme	5	2	1 <sup>er</sup> cycle	4 à 7 ans	Universitaire
11- Richard	Homme	3	1	2 <sup>e</sup> cycle	4 à 7 ans	Universitaire 2 <sup>e</sup> cycle
12- Simon	Homme	2	1	2 <sup>e</sup> cycle	Plus de 7 ans	École professionnelle

### 3.3 Instruments de collecte des données

L'entrevue directive a été la méthode utilisée pour collecter les données, car nous nous sommes inspirés d'un instrument existant. Le guide d'entretien structuré est présenté à l'annexe B. Cet instrument est une adaptation d'un guide d'entrevue conçu par Kanouté (2003) dans le cadre d'une étude sur la relation école-famille. Nous avons sélectionné et adapté 3 thèmes (A, B, C) parmi les 7 du guide original, ayant chacun un nombre variable de questions ouvertes. Ces thèmes sont regroupés de la manière suivante :

Partie A : Les communications sur le quotidien scolaire de l'élève et la participation aux activités de l'école (5 questions).

Partie B: Implication du parent dans l'accompagnement scolaire à la maison pour favoriser le développement des compétences de leurs enfants. (11 questions).

Partie C: Le point de vue des parents sur les perspectives d'aide pour une meilleure prise en charge de leurs enfants. (8 questions).

Chacune des trois parties du guide d'entrevue correspond à l'une ou l'autre des questions spécifiques visées dans le cadre de notre recherche. La partie A (la communication et la participation aux activités de l'école) sert à évaluer l'implication dans les activités scolaires de leurs enfants en général. La partie B regroupe l'ensemble des questions d'intérêt de la recherche en rapport à l'implication du parent à la maison dans l'accompagnement scolaire tant en ce qui concerne l'aide aux devoirs et leçons qu'au regard du soutien affectif pour le développement des compétences de son enfant. Finalement, la partie C, sur le point de vue du parent quant aux perspectives d'aide pour une meilleure prise en charge de leur enfant, nous informe sur la manière dont ils font le point sur l'ensemble de la situation à partir de leur position de parents en mettant en perspective les éléments devant servir de piste pour l'amélioration de leur participation au développement

des compétences de leurs enfants. Enfin, l'entretien s'enquiert de certaines données sociodémographiques.

L'instrument de recherche a été élaboré avec le souci de tenir compte des deux principaux critères proposés par Zelditch (1969), rapportés par Poupart et collègues (1997), c'est-à-dire, fournir les informations désirées tout en présentant une bonne rentabilité en rapport au temps disponible pour la recherche. De plus, avec le souci de rester prudent, il sera possible de faire certaines comparaisons avec les données recueillies par Kanouté (2003).

### **3.4 Procédure de collecte**

La procédure de collecte des données comporte trois éléments, soit l'organisation de la collecte des données sur le terrain en tant que tel, le processus de consentement des participants et la réalisation des entrevues.

L'ensemble des entrevues a été réalisé à l'hiver 2005 (Mars-Avril) par le chercheur lui-même. Au préalable, des contacts téléphoniques avec les parents identifiés ont eu lieu, pour les premières négociations sur les modalités de réalisation des entrevues. Bien que l'endroit et l'heure des entrevues aient été laissés à la convenance des participants, elles se sont toutes déroulées à leur domicile. Les entrevues ont duré en moyenne trente minutes. Elles ont été enregistrées dans leur intégralité et retranscrites par le chercheur. La langue utilisée pour les entrevues est le français parce que les haïtiens scolarisés sont généralement bilingues (ils parlent le créole qui est leur langue maternelle et le français). Tous les parents, avant les entrevues, ont signé un formulaire de consentement (Annexe A) comportant les objectifs de la recherche, le contenu de leur participation, les avantages et les inconvénients, ainsi que le caractère confidentiel de leur participation.

### 3.5 Traitement et analyses des données

L'approche privilégiée dans notre travail est celle proposée par Maxwell (1999) nous invitant à traiter progressivement nos entretiens afin d'éviter l'accumulation des données et d'avoir la possibilité de modifier certains items suivant le feedback du milieu. Donc, nous avons effectués nos entretiens, en même temps que nous procédions à leur analyse progressive. L'analyse qualitative des données a débuté tout de suite après la première entrevue et s'est poursuivie durant tout le reste du travail jusqu'à la rédaction du rapport de recherche (Maxwell, 1999). Dans le travail d'analyse, trois étapes ont été effectuées, soit le travail de transcription des entretiens, la catégorisation (le codage des données) et le travail de reconstitution (Paillé et Mucchelli, 2003).

#### 3.5.1 *La transcription des données*

La première étape du traitement de nos données a consisté à faire la transcription verbatim des entretiens. Un pseudonyme est alors attribué à chacun des parents de même qu'à leurs enfants, quand ils les mentionnent, afin de respecter la confidentialité. Le verbatim intégral de chaque entrevue est vérifié et les erreurs de forme corrigées avant son introduction dans le logiciel de traitement de données qualitative N'Vivo (3.1) (Maxwell, 1999).

#### 3.5.2 *Le codage des entretiens sur N'Vivo*

La deuxième étape a consisté à la réalisation du codage. Nous avons, dans un premier temps, défini un ensemble de codes en fonction des objectifs et des questions de recherche. La codification des données s'est faite en utilisant l'idée comme unité de sens. Ce pouvait donc être une phrase ou plusieurs phrases qui renvoyaient à un code. Chaque idée correspond à un seul code : le codage double a été éliminé au profit du codage simple, comme le conseille Huberman et Miles (1994) dans les cas d'études de type exploratoire.

Nous sommes partis d'une grille comprenant une centaine de codes pour finir avec 134 codes, avec les codes émergents. Il a été demandé à un autre collègue de procéder à un contre-codage afin de vérifier la fiabilité des codes utilisés. La formule utilisée pour déterminer la fiabilité des codes est celle que proposent Huberman et Miles (1994) suivant laquelle :

**Tableau 2 – Formule de Huberman et Miles (1994)  
pour déterminer la fiabilité du codage**

$$\text{Fiabilité Codage} = \frac{\text{Nombre d'accords}}{\text{Nombre total d'accord + désaccords}}$$

Le résultat de la confrontation des codeurs sur une entrevue complète a donné 86% d'accords. Huberman et Milles (1994) croient qu'il faut rechercher une fiabilité de codage autour de 80%. À la suite du contre-codage, nous avons recodés certains entretiens et certains codes ont été repris ou reformulés. Durant le processus de codage, le nombre le plus élevé de codes atteint a été de 153 au total, pour finalement se stabiliser par la suite à 134 codes à la fin du travail. Après avoir codé toutes les entrevues, une vérification interne et systématique de chaque code a été également effectuée pour s'assurer de la cohérence interne des données codifiées. Le logiciel de traitement de données qualitatives N'Vivo a servi pour l'analyse de nos données. L'objectif de cette étape est de catégoriser en réarrangeant nos données en vue d'une meilleure compréhension (Maxwell, 1999).

### 3.5.3 *Le traitement et l'analyse des données codées*

Lors de la troisième étape, le modèle interactif d'Huberman et Miles (1994) nous a servi de référence. Au fur et à mesure que nous traitons nos données, nous avons essayé de tirer des conclusions afin de chercher les significations de nos données et de questionner leur validité. Nous avons aussi modifié ou fusionné certains codes afin qu'ils puissent répondre plus adéquatement aux objectifs

poursuivis. À l'aide de N'Vivo, nous avons élaboré des tableaux de synthèse afin de faciliter l'analyse des données, laquelle s'est faite constamment en relation avec la problématique et le cadre théorique de la recherche. Au niveau de l'analyse, le souci d'établir le lien entre les divers aspects du discours des parents a été présent : des passages significatifs ont été retenus afin d'illustrer la position de certains parents sur des questions de fond.

### 3.6 *Limites de la recherche*

Plusieurs obstacles ont été pris en compte dans le déroulement de la recherche. Le premier est relié au chercheur lui-même qui, étant haïtien, appartient donc au groupe étudié. Van der Maren (1996) parle du biais de la subjectivité du chercheur et c'est un élément que nous avons essayé de contrôler à travers la rigueur accompagnant tout le processus de collecte des données, et de mesures appropriées facilitant l'objectivité et l'impartialité. C'est ainsi que, pour réduire le plus que possible le biais de la subjectivité du chercheur, au niveau de l'échantillon, les gens interviewés ne font pas partie du cercle d'amis ou de fréquentation du chercheur. Les participants ne sont pas non plus amis entre-eux et ne fréquentent pas une quelconque institution (église, travail, autres associations) fréquentée par le chercheur. De plus, l'utilisation d'une entrevue directive a mieux servi à contrôler ce biais qu'une entrevue semi directive.

En termes de limite par rapport au sujet étudié, notre recherche vise uniquement l'exploration de la participation d'un groupe de parents immigrants haïtiens scolarisés vivant à Montréal. En raison du nombre restreint de participants, le milieu socio-économique, le sexe et le nombre d'années d'immigration n'ont été pris en considération à des fins de comparaison que pour des exemples qui s'écartent avec force de la normale. Nous voulons avant tout essayer d'explorer la réalité de notre groupe cible vis-à-vis des exigences du système éducatif québécois en matière de participation parentale. L'intérêt de notre démarche est que ces individus ont été scolarisés complètement dans leur pays d'origine, dans un système éducatif très différent de celui de leurs enfants en matière de participation des

parents. Donc, notre exploration cherche à identifier, dans leurs discours, les stratégies qu'ils utilisent, dans le cadre du développement des compétences de leurs enfants.

Finalement, en ce qui concerne l'échantillon de recherche lui-même, de par sa constitution, il ne permet pas de généraliser les conclusions de la présente recherche à l'ensemble des parents immigrants haïtiens scolarisés. L'exploration du phénomène à partir de ce groupe de parents se limite, en ce sens, à présenter des hypothèses en rapport avec la communication, la participation, l'implication à la maison et les activités favorisant le développement des compétences des élèves issus de familles immigrantes, scolarisées dans leur pays d'origine. L'autre parent du couple n'a pas été pris en compte également en ce qui a trait à ses caractéristiques. Le bagage culturel et l'influence de l'autre parent n'ont pas été contrôlés dans le cadre de la recherche; les informations sur le profil du parent concernent uniquement le parent interviewé au regard de sa trajectoire d'immigration. La seule information dont la recherche dispose, c'est qu'aucun des parents appartenant aux couples interviewés n'est de culture québécoise.

## CHAPITRE 4. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Ce chapitre sert à présenter les résultats de l'investigation menée auprès des parents. Il comporte quatre grands points : Le premier est le contexte de la participation des parents en milieu familial, le deuxième concerne la communication des parents sur le quotidien scolaire de leurs enfants, le troisième se rapporte aux activités des parents en milieu familial en ce qui a trait à l'aide dans les devoirs et les leçons et le dernier point concerne le soutien affectif qu'apportent les parents afin de favoriser le développement des compétences de leurs enfants.

### 4.1 Le contexte de la participation des parents immigrants haïtiens scolarisés en milieu familial.

Dans le contexte de la participation des parents immigrants haïtiens scolarisés en milieu familial, nous avons recueilli des données sur trois aspects qui sont : la perception des parents face à l'école, l'organisation familiale autour de l'aide aux enfants dans leurs travaux quotidiens et la perception des parents de leur implication.

#### 4.1.1 *Perception de l'école par les parents*

La perception des parents face à l'école de leurs enfants est un élément très important dans le type de relation qu'ils développent avec elle (Huffman et al, 1995). Au niveau de notre échantillon, les parents ont une opinion de l'école, ils parlent aussi de ce qu'ils croient que cette institution attend d'eux.

Opinion des parents sur l'école en général. Les parents interrogés ont tous mentionné des éléments en rapport à leur perception de l'école de leurs enfants ou de leur relation avec celle-ci. Cette perception de l'école est très partagée, car ces parents parlent de relation positive avec l'école, font référence à des points forts du système éducatif québécois, tout en portant des critiques négatives sur certains

éléments de ce même système. Trois quarts d’entre eux (9/12) ont une perception positive de l’école à laquelle ils ont confié leurs enfants. Quatre éléments sont notamment associés à la perception positive des parents de l’école : ce sont, une bonne relation avec l’école, une certaine satisfaction personnelle à l’égard de l’école, le volume de travail qui est donné aux enfants, de l’esprit démocratique et d’ouverture dont fait preuve le système éducatif. Dans le tableau 2, nous présentons les données concernant la perception positive des parents de l’école de leurs enfants. Le « oui » signifie que le point a été mentionné au moins une fois tandis que pour le « non », le parent n’en a pas fait mention, tous les tableaux sur les données sont présentés de la même manière.

**Tableau 3. Perception positive des parents de l’école de leurs enfants**

	Bonne relation avec l’école	Satisfaction Personnelle	Démocratie et Ouverture	Volume Travail
<b>Bernard</b>	Oui	Non	Oui	Non
<b>Caroline</b>	Oui	Non	Non	Non
<b>Claude</b>	Oui	Non	Non	Oui
<b>David</b>	Non	Non	Non	Non
<b>Etienne</b>	Non	Oui	Non	Non
<b>Frantz</b>	Oui	Non	Non	Non
<b>Guerline</b>	Non	Non	Non	Non
<b>Jérôme</b>	Non	Non	Oui	Non
<b>Kristine</b>	Oui	Oui	Non	Non
<b>Marc</b>	Non	Non	Non	Non
<b>Richard</b>	Oui	Non	Non	Oui
<b>Simon</b>	Non	Oui	Oui	Non
<b>Total</b>	6 parents	3 Parents	3 parents	2 parents

La moitié des parents (6/12) de l’échantillon parle clairement de bonne relation avec l’école de leurs enfants. Pour eux dans la relation tout va très bien et ils pensent que c’est correct. Claude nous dit même que ce serait méchant de sa part s’il critiquait la nature de sa relation avec l’école, et croit qu’il n’y a rien à changer pour le moment. Parlant de sa relation avec l’école de sa fille, Bernard confie que : « *Dans mon cas, je crois que tout marche très bien.* »

Toujours en rapport à la perception positive des parents de l’école, trois (3) d’entre eux font référence dans leur propos à des éléments de satisfaction. Kristine ne fait montre d’aucune perception négative, au niveau du système éducatif de son

enfant ou au niveau de leur école en particulier. Elle nous confie tout simplement être satisfaite et qu'il adore l'école de son fils et que pour lui tout est parfait. Un autre nous dit que les activités pédagogiques réalisées avec les enfants les encouragent à venir à l'école.

Trois autres parents croient que l'apprentissage se fait plus facilement dans ces conditions, il y a un dialogue entre les partenaires (parents, enseignants et enfants). Ce système est aussi décrit comme démocratique, un système où l'enfant a la possibilité d'explorer plusieurs choses. Bernard est l'un des deux parents qui croient que le système est démocratique et que c'est un point positif : *« Ici, je pense que l'apprentissage se fait plus facile, il y a plus d'ouverture plus de dialogue. L'enfant apprend en dialoguant »*.

Finalement, en ce qui concerne le volume de travail comme point positif, deux (2) parents en font mention en se référant à la masse trop élevée de tâches qu'ils avaient quand ils étaient à l'école en Haïti. Ils pensent que, lorsqu'ils étaient enfants, on leur faisait apprendre trop de choses. Le système québécois, selon l'un des deux parents, est en ce sens un système qui facilite l'apprentissage. Le dernier élément associé à la perception positive de l'école au Québec est, celui d'ouverture et de démocratie dont elle fait preuve.

Parallèlement aux aspects positifs mentionnés par les parents, des critiques négatives sont formulées à l'égard de l'école ou du système éducatif québécois. Dans le tableau 3 (p.65), nous présentons ces aspects pour chaque parent. Ils sont une majorité des parents (8/12) à porter un jugement négatif sur l'un ou l'autre de ces aspects, soit la discipline, la qualité de l'enseignement, l'attitude des enseignants dans les tâches qu'ils sont appelés à accomplir, le fait que les parents sont exclus de l'école, ou finalement le fait que la culture haïtienne n'est pas suffisamment respectée.

**Tableau 4. Critiques négatives des parents sur certains aspects du système éducatif québécois**

	Qualité de l'enseignement	Discipline	Attitude des enseignants	Exclusion des parents
Bernard	Non	Non	Non	Non
Caroline	Non	Oui	Oui	Non
Claude	Non	Non	Non	Non
David	Oui	Non	Non	Non
Etienne	Non	Non	Oui	Oui
Frantz	Oui	Oui	Oui	Non
Guerline	Oui	Non	Oui	Non
Jérôme	Oui	Non	Non	Non
Kristine	Non	Non	Non	Non
Marc	Oui	Oui	Oui	Non
Richard	Non	Non	Non	Non
Simon	Oui	Oui	Oui	Non
<b>Total</b>	<b>6 parents</b>	<b>4 parents</b>	<b>6 parents</b>	<b>1 parent</b>

L'attitude des enseignants par rapport à leur travail a été l'aspect le plus critiqué, par la moitié (6/12) des interviewés. Ce qu'on leur reproche notamment dans plusieurs cas, c'est le fait qu'ils ne font pas assez le travail qui leur a été confié. Ils n'ont pas la patience nécessaire pour aider l'enfant comme cela devrait être le cas, particulièrement lorsque l'enfant présente certaines difficultés d'apprentissage selon un parent. Les enseignants feraient un minimum et laisseraient tout le travail pour le parent à la maison dit un autre. Marc parle du manque de sens de responsabilité de la part des enseignants en se référant à lui, quand il était élève : « *En Haïti, le prof était plus responsable de la formation de l'enfant, c'est son rôle. Ici, le parent est beaucoup plus impliqué* ». Alors que Simon est plus direct dans ses déclarations : « *Ce qui ne marche pas, c'est comme si l'école ne faisait pas son travail, à 50% les "enseignants" ne font pas leur travail.* »

Guerline dit pour sa part :

*« ...En termes, d'acquisitions je trouve que l'on ne donne pas assez, c'est un peu drôle hein. J'ai l'impression qu'ils ne font pas assez leur travail, qu'ils demandent trop aux parents ».*

Le deuxième aspect le plus critiqué est celui de la qualité de l'enseignement. Il est en relation avec les critiques qui sont adressées aux enseignants. La moitié des parents (6/12) croit que le système éducatif québécois n'est pas assez exigeant envers l'élève qui, définitivement n'apprend pas suffisamment de choses. Un des parents croit que

l'élève ici, n'étudie pas ou jamais et toujours selon lui, c'est en étudiant que l'on apprend. Quand ces parents comparent les deux systèmes éducatifs c'est-à-dire celui dans lequel ils ont étudié et celui de leurs enfants (Haïti contre Québec), il ressort sans ambiguïté que leur perception est qu'au niveau du système éducatif haïtien, on étudie beaucoup plus, donc on apprend plus. En ce sens, ils expriment leur insatisfaction face à ce système dont Guerline nous dit sans détour que l'école de son enfant ne répond pas à ses attentes :

*« ... en termes de contenu, c'est un problème pour moi. J'ai même l'impression que mon fils a régressé. Quand, il était en Haïti, il était en 3<sup>e</sup> année, il avait tellement de..., mon Dieu. Je peux faire la différence entre mon fils et ma fille. Mon fils est rentré ici, il avait 6 ans, et allait à l'école primaire, il est rentré sans problème. Ma fille est rentrée ici à 3 ans en maternelle, qu'est-ce qu'on lui apprend?... L'inquiétude aussi, c'est que je dois lui montrer des choses à la maison, tu vois c'est une ambiguïté. Pour mon fils, j'ai l'impression que s'il était en Haïti, il serait mieux ».*

Le dernier point à signaler dans les critiques négatives, c'est la discipline. Le tiers (4/12) des parents parle du manque de discipline comme un élément négatif du système éducatif au Québec. Effectivement, pour ces individus, il existe un certain décalage entre la façon dont l'élève en Haïti doit se comporter et celle qui est permise ici. À l'école, ils ne sont pas assez stricts confiera un d'eux. Contrairement aux parents qui voient en ce système de l'ouverture et de la démocratie, ce groupe parle plutôt de laisser-aller. Par exemple, Caroline croit qu'à l'école on apprend aux enfants leurs droits sans leur montrer leurs devoirs. Et en ce sens, elle pense que l'école ne veut pas donner de bonnes choses aux enfants. Frantz va plus loin dans ses critiques sur la question : « Il y a vraiment une tolérance, ça fait mal aux parents ». Il nous dit pour avoir été lui-même à l'école dans son pays, il sait pertinemment qu'est-ce qui doit être accepté et ce qui ne doit pas l'être. Il poursuit pour dire que :

*« ... C'est comme si l'enfant a le droit de décider. Il y a des droits que l'on donne à l'enfant, moi j'enlèverais ces droits-la. Parce qu'un enfant de 8, 9, ou de 10 ans, ne peut pas décider. Il va décider de tous ce qui est bon pour lui présentement sans penser aux conséquences de demain. Quand tu donnes des droits à ces enfants de décider à la fin, il peut dire oui, il peut dire non etc.... Est-ce que tu fais cela dans l'intérêt de l'enfant, moi je dis non. Ça ne marche pas dans le système ».*

Frantz et Caroline partagent les mêmes avis en ce qui a trait à leur perception du problème de la discipline. C'est le même reproche qui est fait par Marc et Simon, qui utilisent d'autres mots. Ils affirment quant à eux, que l'école est trop libérale, il y trop de libertés. Parlant de son enfant, Simon faisait remarquer qu'il existe parfois une dissonance quand le parent veut discipliner son enfant et il nous disait quand il dit à son fils qu'il ne doit pas faire telle chose, l'école est là pour le supporter et lui dire de faire le contraire. Il a pris un exemple, en parlant de son intention de réduire le temps de télévision de son fils, car selon lui ce dernier passait trop de temps à jouer, il en a discuté avec son enseignant, qui lui a tout simplement dit, qu'il doit laisser son fils regarder la télévision. Il croit que c'est trop de liberté. Dans l'ensemble, les quatre parents qui posent le problème de discipline vont relativement dans le même sens. Leur perception rentre dans ce que Mc Andrew (2001) a identifié comme des conflits d'ordre culturel existant entre les parents avec les enseignants et la direction de l'école de leurs enfants.

Compte tenu du fait que les aspects n'étaient pas mutuellement exclusifs, certains parents ont mentionné plusieurs aspects négatifs simultanément. Par exemple, Frantz a formulé des critiques sur quatre des cinq aspects négatifs. D'ailleurs, il est le seul à avoir fait état de la tendance de l'école québécoise à exclure les parents et à ne pas respecter les éléments de la culture haïtienne :

*« Moi je dirai que l'école ne prend pas en compte l'éducation haïtienne, parce que nous les immigrants, nous avons notre éducation à nous. C'est comme les orientaux, ils viennent ici avec leur religion, leurs coutumes etc. c'est comme si, il y a un peu de respect pour les religions des musulmans, mais de la même manière, j'aimerais que l'école considère l'éducation haïtienne. »*

Perception des attentes de l'école par les parents. Dans une grande majorité (9/12), les parents croient que l'école attend d'eux qu'ils s'impliquent et qu'ils partagent les tâches avec elle. La manière dont ils décrivent cette implication et ce partage des tâches est qu'ils fassent leur part, en ne laissant pas l'enseignant assumer toute la responsabilité. Comme le dit des parents, dans le contexte québécois, si le parent démissionne, l'impact va être automatique sur le progrès de l'enfant. L'ensemble des parents de ce groupe partage à peu près la même vision des choses ; l'implication pour eux est aussi synonyme d'encadrement. Le parent doit être en mesure

d'encadrer l'enfant à la maison, de l'aider, de le supporter dans ses activités, ses devoirs. L'un des parents qui a parlé d'implication croit que cette attente va dans le sens de la supervision du travail de l'enfant à la maison. Les parents qui parlent d'implication disent de plus que l'école au Québec attend beaucoup d'eux, et même trop dans certains cas. Richard résume bien l'ensemble des perceptions des parents en matière d'implication et de partage des tâches :

*« D'après ce que j'ai compris, car j'ai mon premier fils qui a fait la majeure partie de ses études ici. J'ai cru comprendre que l'école ici attend beaucoup de la part des parents. Par exemple, il y a des devoirs qui sont donnés régulièrement aux enfants, mais j'estime que ces devoirs ne vont pas améliorer les connaissances ou les performances de l'élève, il faut que les parents jouent leur partition dans ce processus. L'école attend que les parents participent énormément dans la formation de l'élève ou dans l'acquisition des connaissances ».*

La manière dont plusieurs parents de notre échantillon décrivent les attentes de l'école à leur endroit, correspond quelque peu à ce que Hohl (1996) a défini comme les attentes réelles de l'école en matière de collaboration, soit une implication sans équivoque dans le soutien à la scolarisation, à la socialisation et surtout dans l'aide aux devoirs à la maison. Donc, en général, les parents dans leurs discours sont en accord avec les vraies attentes de l'école. Toutefois, un seul parent de notre échantillon croit, à l'encontre des autres, que définitivement l'école, n'attend absolument rien de la part des parents, et que celle-ci cherche de préférence à les exclure.

Par ailleurs, le nombre d'années au Canada semble être corrélé positivement avec la perception des parents de l'école ; autrement dit, la perception est d'autant plus positive que l'immigration date. Ainsi, ceux qui ont moins de trois ans au Canada, sont 1/3 à manifester une perception positive à l'endroit de l'école, alors que les parents ayant plus de trois ans de résidence ont tous mentionné au moins un élément associé à leur perception positive. Cette tendance est encore plus prononcée chez ceux ayant plus de sept ans d'immigration ayant au moins deux éléments associés à une perception positive de l'école. Le niveau de scolarité des parents interviewés paraît aussi jouer dans leur perception de l'école. C'est ainsi que les

trois parents de niveau universitaire second cycle ont été, les moins critiques à l'endroit de l'école.

#### *4.1.2 L'organisation familiale autour de l'aide aux enfants dans leurs travaux*

L'organisation des parents en milieu familial touche principalement la manière dont ces derniers s'arrangent pour aider leurs enfants dans leurs devoirs et leurs leçons. Le premier facteur considéré au niveau de cette organisation est la façon dont ils parviennent à planifier leur horaire en fonction des tâches qu'ils entendent effectuer avec leurs enfants. En ce qui a trait à cette planification de l'horaire, plus des trois quarts des répondants (10/12) ont mentionné avoir une méthode de planification de leur horaire afin de faciliter l'aide qu'ils apportent à leurs enfants en milieu familial. Entre 18 heures et 20 heures, ils travaillent avec leurs enfants ou supervisent ce qu'ils font comme travail. Le temps que les parents disent mettre sur le travail de leurs enfants varie entre 1 à 2 heures par jour, par enfant.

Seulement 3 parents sur les 12 qualifient de facile cette organisation à la maison. Deux de ces parents font remarquer que la charge de travail de l'enfant n'est pas considérable, donc ils n'ont pas de problème pour s'organiser quand ils veulent l'aider. Par contre, plus de parents (7/12) font état des difficultés pour s'organiser à la maison. Parmi ceux-ci on en retrouve un parent qui avait quand même mentionné des aspects faciles de l'organisation. L'élément le plus contraignant pour s'organiser à la maison, c'est la planification de l'horaire ; 6 des 7 le placent au haut de la liste des difficultés. La situation familiale représente aussi une contrainte pour trois parents, c'est-à-dire que le fait qu'ils soient immigrants, impliquent qu'ils doivent faire beaucoup plus d'efforts pour arriver à garder un certain équilibre familial. Entre autres bien que déjà universitaires, au Québec, ils doivent recommencer l'école, ce qui alourdit l'organisation du suivi du travail de leurs enfants. Mc Andrew (2001) a aussi abordé cet aspect, que les parents deviennent moins disponibles pour encadrer en raison de la vie immigrante, parce qu'ils sont contraints à de multiples obligations. Les propos d'Étienne illustrent bien les difficultés exprimées par les 3 parents. :

*« ... nous le fait qu'on soit des immigrants qu'on arrive comme ça, cela nous crée des problèmes. Parce que pour l'instant à mon âge, je suis encore à l'école, mais j'avais déjà terminé l'école, très, très tôt, j'avais terminé l'université. Là après le travail, je termine à 5:00 je dois me rendre à l'université. Si je n'avais pas été un immigrant, à mon âge j'avais déjà terminé l'université, ça aurait été une étape passée et tout le reste de mon temps je l'aurais consacré à mes enfants, mais je ne peux pas. Maintenant je réfléchis pour voir qu'est-ce que je pourrais abandonner pour donner beaucoup plus de temps, parce que je sais que si moi je donne beaucoup plus de temps, elle va avoir un meilleur résultat ça c'est sur ».*

Les parents qui ont plus d'années de résidence au Canada semblent avoir plus de difficultés à s'organiser à la maison pour assurer le suivi des travaux de leurs enfants à la maison. Les parents ayant moins de 3 ans de résidence, n'ont pas mentionné de contrainte liée à leur disponibilité, ni la planification de leur horaire dans l'organisation, tandis que ceux (5/12) qui ont entre 4 et 7 ans en majorité dans l'échantillon font référence à la planification de leur horaire comme contrainte dans l'organisation. Finalement 2/3 des parents ayant plus de 7 ans se plaignent aussi du manque de temps et de leur planification.

#### **4.1.3 Perception de leur implication à la maison par les parents**

Le dernier élément considéré dans le contexte de la participation des parents immigrants haïtiens scolarisés en milieu familial est la perception qu'ils ont de leur implication. Celle-ci comporte trois aspects. D'abord c'est un devoir. Ensuite l'implication est, perçue comme favorisant la réussite scolaire. Puis, elle peut être une contrainte en raison des faiblesses de l'école. Ces points sont présentés dans le tableau 5 (p. 71).

À l'unanimité (12/12) les parents perçoivent leur implication en milieu familial comme un devoir. L'un d'eux confie en ce sens, que c'est une responsabilité parentale de s'impliquer dans les activités de l'enfant à la maison, et ils doivent l'assumer. L'implication selon la conviction de Claude, c'est que les parents ont une mission qui n'est autre que celle d'assister l'enfant dans ce qu'il fait pour son bien-être, son développement et du même coup, assurer son avenir. Un autre parent place

son devoir dans le contexte des exigences du monde dans lequel il vit, et les efforts à effectuer pour être performant. D'autres parents donnent plusieurs raisons qui les incitent à s'impliquer davantage. Par exemple, Etienne croit que, c'est perdu d'avance si le parent ne s'implique pas, que l'enfant est voué à l'échec. Pour plusieurs parents, il est impératif d'être informé sur ce que fait l'enfant, de même que l'enfant ne peut pas s'accomplir sans leur implication. Enfin, le devoir du parent trouve son fondement aussi dans le fait qu'avec son absence, l'enfant ne peut pas donner d'excellents résultats, c'est en tout cas le point de vue de Frantz : « *Je travaille avec lui, c'est pour comprendre ce qui se passe. C'est un devoir de le faire. L'enfant ne peut pas exceller sans ton aide, seulement avec ce que l'on donne à l'école* ». Certains des répondants disent que c'est d'abord un devoir mais aussi par amour pour leurs enfants qu'ils s'impliquent dans leurs activités scolaires. Un exemple manifeste de l'implication parentale décrite par amour et devoir est donné par Guerline : « *c'est par amour et puis c'est parce que j'ai l'impression que si je ne le fais pas, je risque de voir mes enfants échouer* ».

**Tableau 5. Perception des parents de leur implication en milieu familial**

	Devoir	Facteur de Réussite	Une contrainte
<b>Bernard</b>	Oui	Oui	Non
<b>Caroline</b>	Oui	Non	Non
<b>Claude</b>	Oui	Oui	Non
<b>David</b>	Oui	Oui	Non
<b>Etienne</b>	Oui	Oui	Non
<b>Frantz</b>	Oui	Oui	Non
<b>Guerline</b>	Oui	Oui	Oui
<b>Jérôme</b>	Oui	Oui	Non
<b>Kristine</b>	Oui	Oui	Non
<b>Marc</b>	Oui	Oui	Oui
<b>Richard</b>	Oui	Oui	Non
<b>Simon</b>	Oui	Non	Non
<b>Total</b>	<b>12 parents</b>	<b>10 Parents</b>	<b>2 Parents</b>

Une majorité de parents (10/12) perçoivent leur implication comme un facteur important dans la réussite scolaire de leurs enfants. Certains disent s'impliquer dans l'encadrement de leurs enfants afin que ces derniers puissent donner de meilleurs résultats scolaires. D'autres affirment que, parfois les enfants qui ne reçoivent pas d'aide en milieu familial vont éprouver des difficultés d'ordre

scolaire. L'implication à la maison est un moyen aidant les enfants à être en avance sur leurs pairs à l'école. Certains parents croient que s'ils ne s'impliquent pas l'enfant va tout simplement échouer à la longue, c'est en ce sens que Frantz nous dit : «... Oublie ça, oublie ça, si tu ne t'impliques pas, si tu ne comprends pas l'enfant, si tu ne surveilles pas à la maison, oublies ça, peine perdue ».

Deux parents parlent de leur implication comme une activité contraignante face aux faiblesses dont l'école fait preuve en matière d'acquisitions de connaissances. Afin de justifier la contrainte que lui impose l'école de son enfant implicitement, Frantz croit qu'il n'a pas le choix parce qu'il sait notamment que sans son implication en milieu familial, il ne peut s'attendre à grand-chose de la part de son enfant. Pour les 3 parents, que l'école leur demande va au delà de ce qu'ils croient être en mesure de fournir comme parent, Guerline nous dit par exemple qu'elle n'est pas l'enseignant de son enfant, et que c'est à l'école de s'arranger pour leur inculquer les notions :

*« ...Je trouve c'est contraignant face à toutes les responsabilités que les parents ont. Donc, c'est...implicitement, c'est une exigence de l'école, comme je te dis si je ne le fais pas, l'enfant va échouer, c'est comme contraignant, je n'ai pas le choix ».*

Une majorité (9) de parents se dit satisfaite de l'encadrement qu'ils apportent en milieu familial, de même que la manière dont ils collaborent avec l'école de leurs enfants. Parmi eux, 3 jugent même très satisfaisants leur encadrement, c'est le cas de David qui dit qu'il est non seulement très satisfait, mais qu'il aime faire cela c'est-à-dire travailler avec ses enfants. Les six autres parents de ce groupe, même s'ils ne sont pas totalement satisfaits, ils estiment qu'ils font du bon travail. Il est clair pour eux qu'il y a de la place pour l'amélioration mais ils sont quand même satisfaits. Par exemple, Marc croit que : « Toute chose pourrait s'améliorer, je ne veux pas dire que je suis satisfait à 100%, mais quand même je suis satisfait ».

Guerline, Simon et Etienne sont très peu satisfaits de leur performance en matière d'implication et d'encadrement à la maison. Chacun d'eux a ses raisons. Pour Guerline, elle n'est pas satisfaite de la manière dont elle aide ses enfants, car elle estime être sous pression, en ce sens que l'école l'oblige à faire des activités

qu'elle-même ne fait pas. Elle ne souhaite nullement continuer à encadrer ses enfants de la sorte. C'est trop stressant pour elle, trop contraignant. Simon est très peu satisfait de son implication, même s'il reconnaît quand même que son enfant a fait des progrès. Etienne quand à lui n'est pas du tout satisfait de sa contribution aux tâches scolaires de sa fille, même si sa femme le remplace dans certaines tâches. Il justifie son insatisfaction de cette manière :

*« Je ne suis pas satisfait du tout, Je ne suis pas satisfait du tout, vous connaissez la misère des immigrants de toujours en train de courir après la vie et de ne jamais trouver la vie ».*

En termes de satisfaction, les mères paraissent moins satisfaites de leur travail que les pères. Aucune mère n'a affirmé être très satisfaite de son travail, alors que deux pères se sont dits très satisfaits et qu'un seul s'est dit insatisfait. Le cycle de l'enfant au primaire fournit aussi des indications. Les parents avec des enfants du premier cycle du primaire sont très satisfaits ou bien satisfaits du travail d'encadrement qu'ils font à la maison. Alors que les autres ayant des enfants au 2<sup>e</sup> cycle, dans une même proportion, sont très satisfaits, ou très insatisfaits.

#### **4.2 La communication autour du quotidien scolaire de l'élève**

Au niveau des parents immigrants haïtiens scolarisés, en ce qui a trait à la communication sur le quotidien scolaire de l'enfant, nous avons identifié deux éléments. D'abord cette communication s'articule autour des contacts que ces individus entretiennent avec l'école afin d'être informé sur ce que font leurs enfants, aspect qui n'est pas traité dans le cadre conceptuel en rapport à la communication sur le quotidien scolaire. Ensuite, nous avons identifié, tel que énoncé par Deslandes (2005), une communication avec l'enfant en milieu familial en rapport à ses activités scolaires. Donc, Nous présentons ces deux aspects de la communication sur le quotidien scolaire en commençant par le moyen qu'ils considèrent suivant leurs discours comme le plus important pour s'informer sur le quotidien scolaire de leurs enfants, c'est-à-dire la communication avec l'école.

#### 4.2.1 Communication avec l'école sur le quotidien scolaire

Tous les parents confient avoir des contacts avec l'école de leurs enfants. Dans ces contacts avec l'école, près de la moitié (5/12) des personnes interrogées soutiennent que c'est l'école qui initie tous les contacts. Ces parents n'ont pas fait mention d'avoir été eux-mêmes à l'origine de contacts au cours de l'année scolaire ; on pourrait les qualifier de réactifs. Une autre proportion de parents (5/12) aurait une tendance proactive, mais demeureraient davantage réactifs ; ils soulignent qu'il leur arrive aussi d'initier des contacts avec l'école, même si l'école le fait le plus souvent. Enfin, deux parents ont affirmé que généralement les contacts avec l'école de leurs enfants se faisaient grâce à leur propre initiative ; ils seraient proactifs.

**Tableau 6. Importance de la communication, des moyens utilisés pour l'entretenir et de ses objectifs selon les parents**

	Importance des contacts	Les moyens utilisés par les parents pour communiquer avec l'école			Les objectifs visés par la communication avec l'école		
	Pour les parents	Agenda	Téléphone	Courriel	Échanger des informations	Avertir d'un problème	Évaluation de l'élève
<b>Bernard</b>	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non
<b>Caroline</b>	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non
<b>Claude</b>	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non
<b>David</b>	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui
<b>Etienne</b>	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non
<b>Frantz</b>	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non
<b>Guerline</b>	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
<b>Jérôme</b>	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non
<b>Kristine</b>	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non
<b>Marc</b>	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non
<b>Richard</b>	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui
<b>Simon</b>	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non
<b>Total</b>	11 parents	12 parents	8 parents	3 parents	7 parents	6 parents	3 parents

Objectifs de la communication avec l'école. De manière générale, les contacts avec l'école visent trois objectifs principaux (tableau 6, ci-dessus) qui sont : échanger diverses informations sur l'élève, avertir les deux partenaires d'un problème ponctuel, et aider les parents à mesurer les progrès de leurs enfants. En effet, selon plus de la moitié des parents (7/12), les contacts avec l'école visent d'abord à échanger diverses informations sur le comportement scolaire de l'élève, sur une

activité à l'école, sur une tâche à effectuer par les parents. Frantz illustre bien cet exemple quand il nous dit :

*« ...S'il y a quelque chose que le prof veut nous faire savoir sur le comportement de l'enfant, ça peut-être quelque chose qu'il a oublié à la maison. Si on aurait oublié de signer l'agenda, donc, il nous écrit un mémo... ».*

Ils servent aussi à aviser l'un ou l'autre des partenaires d'un problème ponctuel de l'élève. Par exemple, près de la moitié des parents (5/12) mentionne que les contacts servent aussi dans les cas où l'enfant est malade à la maison, ou encore s'il présente un problème à l'école qui dépasse l'enseignant. . En ce sens, Etienne nous dit :

*« Nos enfants, je ne sais pas pourquoi chez nous, ils font les choses correctement quand on leur parle, ils écoutent les consignes et respectent les ordres des parents, mais c'est totalement différent à l'école. Quand, cela arrive le prof fait appel à nous pour aller mettre de l'ordre ».*

Finalement les contacts peuvent aussi être des moyens mis à la disposition des parents pour évaluer les progrès de leurs enfants. Il faut mentionner que ces trois objectifs ne sont pas exclusifs, car un parent a affirmé que les contacts poursuivaient les trois (3) en fait. Donc, en ce sens, ils demeurent un des moyens privilégiés pour les parents d'être informé sur le quotidien scolaire de leurs enfants, puisqu'à l'unanimité, ils affirment entretenir des contacts avec l'école sur une base régulière. Plusieurs éléments permettent de décrire ces contacts que les parents haïtiens immigrants hautement scolarisés entretiennent avec l'école de leurs enfants. La moitié (6/12) de ces parents parlent de relation positive avec l'école, en mettent l'emphase sur les bons contacts et la bonne communication

De plus, dans une forte majorité (11/12), ces parents ont mentionné le caractère essentiel de ces contacts avec l'école. Par exemple, Guerline nous dit que :  
*« C'est important parce que cela me permet de suivre le cheminement de mon "enfant" dans la classe. Savoir comment il fonctionne, si ça va pour lui, ça, c'est important pour moi... ».*  
Dans un cas, il a été mentionné que ces contacts pouvaient être importants aussi pour l'école.

Les moyens de communication avec l'école. L'agenda de l'élève est le moyen le plus utilisé pour entretenir la communication entre les parents et l'école (tableau 6, p.74). Il revient souvent dans tous les discours, les parents lui manifestent un attachement remarquable et une reconnaissance sans équivoque. D'une manière ou d'une autre, ils vantent ses bienfaits dans le maintien de la proximité avec l'école. L'agenda sert souvent de voie de transmission de messages entre les parents et les enseignants. Il est une méthode de communication importante favorisant une meilleure relation entre les deux partenaires. L'agenda est aussi décrit comme un moyen facile pour rester en contact avec l'école. C'est la raison pour laquelle, quand les parents font référence aux aspects faciles dans les contacts, c'est l'agenda qui revient au tout premier plan. La majorité d'entre eux soutiennent, en ce sens, qu'ils ont des contacts très fréquents avec l'école ; ils en profitent alors pour mettre en valeur les bienfaits de l'agenda. Caroline nous explique que : *« Pour moi, je vois que l'agenda c'est la meilleure façon d'avoir une meilleure communication avec l'école et l'enseignant »*.

Les contacts au moyen de l'agenda sont généralement hebdomadaires, voire parfois journaliers. C'est la raison pour laquelle, beaucoup de parents (10/12) affirment entretenir des contacts très fréquents avec l'école. Le point de vue de Marc présente bien la manière dont les parents décrivent l'agenda en terme de régularité des contacts : *« Nous avons eu un contact très régulier. Chaque semaine dans l'agenda des enfants, on nous envoie de petites notes »*. Parlant des contacts au niveau de l'agenda en ce qui à trait à leur facilité, Marc dit :

*« Ce qui est facile, c'est que l'on n'a pas besoin de se déplacer tout le temps pour aller les retrouver. Parce que dans l'agenda on peut se communiquer plus facilement. Donc, cela c'est une facilité en nous évitant le déplacement »*.

D'autres moyens servent aussi à entretenir des contacts et permettent aux parents de s'informer ; c'est le cas par exemple du téléphone qui est mentionné par huit parents comme moyen alternatif. L'importance de ce moyen diffère de l'agenda ; c'est la raison pour laquelle, les deux sont complémentaires. En d'autres termes, le téléphone trouve sa pertinence dans les limites de l'agenda. Le téléphone est utilisé moins souvent, mais pour des motifs plus urgents et ponctuels, là où l'agenda n'est pas forcément adapté. C'est en ce sens que Guerline avance : *« si*

*jamais quelque chose n'est pas claire, j'ai comme des doutes, je n'ai pas les bonnes informations, moi j'appelle pour dire que j'aimerais rencontrer " l'enseignant" ».*

En termes de contacts avec l'école, le dernier moyen qui a été mentionné par certains parents (4/12) pour s'informer sur le quotidien scolaire de leurs enfants est l'envoi de message par l'intermédiaire de l'enfant ou par courriel. Il est aussi le moyen le moins fréquemment utilisé. Seulement, deux parents ont parlé du fait que les enseignants de leurs enfants avaient la possibilité de les contacter via leur adresse courriel et vice versa. Nous avons relevé le fait que, les deux derniers types de moyens de contact c'est-à-dire, le téléphone et l'envoi de message (billets, lettres et courriels) sont généralement considérés comme complémentaires à l'agenda, qui demeure le principal outil.

Limites de la communication avec l'école sur le quotidien scolaire. Les données nous montrent en ce qui concerne toujours la qualité de la communication avec les enseignants sur le quotidien scolaire, que la majorité des parents (10/12) ont une connaissance assez vague ou tout simplement aucune connaissance du programme scolaire et son contenu. Ils sont sept parents à affirmer que leur connaissance du programme est très limitée (vague), ce qu'ils disent du programme ce sont des choses très générales comme « c'est un bon programme, » dans lequel l'accent est mis sur le français et les math. Il y a même un parent qui a exprimé des regrets sur le fait qu'il ne s'est pas donné la peine d'être informé sur le programme de son enfant. C'est le seul parent ayant mentionné que le programme du primaire était un nouveau programme et que justement il avait eu cette information par le biais de la télévision. Il considère que c'est une faiblesse de sa part de ne pas s'être renseigné beaucoup. Cependant, dans le cas des parents qui ont des informations sur le programme utilisé par leurs enfants, c'est généralement de l'école qu'elle provient. Cette activité se fait au début de l'année scolaire dans plusieurs cas. Parfois, des dépliants ou magazines sont envoyés aux parents dans cette perspective également. C'est ce que Claude nous a expliqué : « *Tout au début de l'année scolaire, tout au cours aussi de l'année, il y a des dépliants qui sont distribués. Donc, j'ai pris connaissance de ce programme là* ».

Trois (3) parents disent tout bonnement être sans aucune connaissance du programme scolaire qu'utilisent leurs enfants. Ce qu'ils disent en fait, c'est qu'ils n'ont reçu aucune information de ce type de la part de l'école. Richard, par exemple, dit en ce sens que, quand il jette un regard global sur le programme de son fils, il est évident pour lui qu'il ne sait rien de ce programme car l'école ne l'a pas informé de son contenu. Tandis que, Jérôme et Étienne, les seules informations dont ils disposent sont liées aux différents matériels scolaires (surtout les livres) qu'ils ont procurés à leurs enfants, qui leur donnent une idée vague de ce que ces derniers apprennent à l'école. Cependant, selon eux les informations qu'ils obtiennent à travers les matériels scolaires ne leur permettent pas de disposer de connaissances appropriées et suffisantes sur le programme, car ils n'indiquent pas les objectifs qui sont poursuivis d'après l'un d'entre eux.

Comparaison selon quelques caractéristiques de l'échantillon. La répartition de l'échantillon avec seulement trois (3) mères parmi les douze (12) répondants ne permet pas de faire de comparaison solide en rapport au genre. Nous nous sommes toutefois permis de relever les résultats qui démarquaient les genres avec force. Nous avons remarqué par exemple que seuls les pères ont fait mention de difficultés dans l'établissement des contacts avec l'école, car aucune des mères n'a mentionné ce fait.

Un autre facteur semble lié à la facilité des contacts avec l'école, soit le nombre d'années de résidence au Canada. Contrairement à ce que l'on aurait pu s'attendre, il semble que plus ça fait longtemps que les parents ont immigrés, plus les contacts semblent difficiles. Les 3 parents avec plus de sept ans de résidence au Canada, disent avoir plus de difficultés à établir les contacts, l'attitude négative de l'école était considérée comme élément de difficulté dans l'établissement de ces contacts. Les parents qui ont immigrés depuis quatre à sept ans éprouvent des difficultés à planifier leur horaire pour aider leurs enfants. Alors que chez les parents ayant immigrés depuis moins de trois ans, un seul a fait mention de difficulté au niveau des contacts avec l'école.

#### *4.2.2 Communication parents-enfants sur le quotidien scolaire*

Toujours dans le souci de mieux appréhender le quotidien scolaire de l'enfant et surtout afin de mieux l'aider dans ses tâches scolaires, la communication avec l'enfant est aussi très utilisée en milieu familial. Dans le cas de notre échantillon, la majorité des parents (11/12) ont mentionné au moins un élément faisant référence à une forme de communication avec leurs enfants. Cette communication se fait soit dans le but de leur inculquer des notions de discipline et de les éduquer, soit pour les conscientiser sur l'importance de l'école, soit pour permettre aux parents de savoir ce qu'ils font à l'école afin de mieux leur venir en aide dans leur devoirs, ou finalement, elle est l'expression de leur insatisfaction ou de leur désaccord par rapport à la performance scolaire de leurs enfants. Les informations sur les objectifs de la communication sur le quotidien scolaire sont présentées dans le tableau 7 (p.80)

C'est ainsi que, le quart des parents (3) affirme dialoguer avec leurs enfants en milieu familial, précisément pour les discipliner et les éduquer sur des aspects en rapport à leur scolarisation en mettant l'accent sur des notions qui vont les aider dans leur travail. Un des parents nous dit par exemple qu'il essaie le plus que possible d'inculquer à son enfant des valeurs de discipline dans ses affaires, attitude qui passe aussi par le soin qu'il doit accorder au matériel scolaire. Un autre parent nous a confié que lui et sa femme, font beaucoup attention au langage qu'ils utilisent à la maison, à la manière dont ils parlent avec leurs enfants, de même qu'aux activités qu'ils réalisent avec eux dans leur rôle d'éducateurs.

La communication sur le quotidien scolaire sert aussi à sensibiliser l'enfant sur l'importance de l'école ou sur une mauvaise performance scolaire dont il a fait preuve. Ainsi, Kristine dit que quand les notes de son fils ne sont pas très bonnes, elle évite de le gronder ; elle préfère plutôt lui parler pour le conscientiser. Dans le cas d'Étienne, il prend son temps pour expliquer à sa fille dans des mots qu'elle peut comprendre, pourquoi à l'école, elle doit bien se comporter, et pourquoi l'école est importante.

**Tableau 7. Les objectifs de la communication avec l'enfant sur son quotidien scolaire**

	Discipliner/ Éduquer	Conscientiser	Renseigner sur le vécu scolaire	Expression du désaccord des parents
Bernard	Oui	Non	Non	Non
Caroline	Non	Non	Non	Oui
Claude	Oui	Non	Non	Non
David	Non	Non	Oui	Non
Etienne	Non	Oui	Non	Non
Frantz	Oui	Non	Non	Non
Guerline	Non	Non	Oui	Non
Jérôme	Non	Non	Oui	Oui
Kristine	Oui	Oui	Non	Non
Marc	Non	Oui	Non	Oui
Richard	Oui	Non	Non	Non
Simon	Oui	Non	Non	Non
<b>Total</b>	<b>6 parents</b>	<b>3 parents</b>	<b>3 parents</b>	<b>3 parents</b>

D'autres parents (3) communiquent avec leurs enfants afin de savoir ce qu'on a fait avec eux à l'école, ceci afin de mieux comprendre et pour pouvoir les aider ensuite dans les devoirs de maison en utilisant à peu près les mêmes méthodes que celles dont se servent les enseignants. La technique qu'utilise Guerline, quand elle a des difficultés à aider ses enfants, elle révèle ce truc :

*« ... à ce moment là, des fois on demande à l'enfant, même quand il ne comprend pas, d'essayer de vous donner une explication sur ce que le prof avait dit pour l'utiliser. »*

Enfin, le quart des parents (3) interrogés dialogue avec leurs enfants afin de leur exprimer leur insatisfaction ou désaccord sur leur performance scolaire. Lorsque Caroline n'est pas satisfaite elle l'exprime avec la plus grande fermeté. Parlant de la performance scolaire de ses enfants, elle dit : *« quand je ne suis pas contente, je les chicane »*. Marc leur fait comprendre que ce n'est pas correct quand ils ont de mauvaises notes dans l'agenda. Il leur dit que cela ne lui plaît pas, et que l'enfant doit se ressaisir et ne pas se laisser distraire par d'autres choses. Claude va jusqu'aux dissuasions dans le cas où il est insatisfait : *« ... Tu ne regardes pas la télé ce soir ou toute la semaine, si tu ne changes pas, si tu ne fais pas ceci, si tu ne fais pas cela »*.

Au niveau du cycle scolaire des enfants, il semble que les parents avec de plus jeunes enfants disciplinent beaucoup plus et expriment leur désaccord, alors

que pour les plus grands du 2<sup>e</sup> cycle du primaire c'est le vécu scolaire, la conscientisation et la discipline dans une même proportion. Les parents de niveau universitaire du premier cycle font plus de conscientisation, tandis que les parents de formation technique et ceux de 2<sup>e</sup> cycle communiquent sur le vécu scolaire et discipline de la même manière.

#### 4.3 Tâches effectuées par les parents en milieu familial

En matière de participation des parents en milieu familial, nous avons identifié trois aspects. Il s'agit de la participation des parents au niveau des devoirs de maison, leur participation dans les leçons, et la qualité du suivi qu'ils font en milieu familial en considérant leurs activités pour encadrer leurs enfants (tableau 8).

**Tableau 8. Les activités des parents en milieu familial pour aider leurs enfants dans les tâches scolaires.**

	Activités des parents au niveau des devoirs			Activités au niveau des leçons	
	Supervision des devoirs	Aide dans les devoirs	Autres Exercices	Supervision des leçons	Aide dans les leçons
<b>Bernard</b>	Oui	Oui	Oui	Non	Non
<b>Caroline</b>	Oui	Non	Non	Non	Non
<b>Claude</b>	Oui	Oui	Non	Non	Oui
<b>David</b>	Non	Oui	Oui	Oui	Oui
<b>Etienne</b>	Oui	Non	Non	Non	Non
<b>Frantz</b>	Oui	Non	Non	Non	Oui
<b>Guerline</b>	Oui	Oui	Oui	Non	Oui
<b>Jérôme</b>	Oui	Oui	Oui	Non	Non
<b>Kristine</b>	Oui	Oui	Non	Oui	Non
<b>Marc</b>	Non	Oui	Non	Non	Oui
<b>Richard</b>	Oui	Non	Non	Non	Non
<b>Simon</b>	Non	Oui	Non	Non	Non
<b>Total</b>	<b>9 parents</b>	<b>8 parents</b>	<b>4 parents</b>	<b>2 parents</b>	<b>5 parents</b>

##### 4.3.1 Participation des parents au niveau des devoirs de maison

La participation au niveau des devoirs à la maison renvoie selon les affirmations des parents à la supervision des devoirs qui sont faits par l'enfant, l'aide en tant que telle pour réaliser ces devoirs, et aux exercices complémentaires qui sont donnés par les parents sous forme de devoirs. Tous les parents (12/12) interrogés

ont affirmé prendre part à l'une ou l'autre de ses activités. Des trois activités effectuées, la supervision des devoirs est faite par la majorité des parents (9/12), ensuite huit sur douze affirment aider leurs enfants à faire leurs devoirs, quatre font les exercices complémentaires souvent en lecture, et en dernier lieu un seul met l'accent sur les points forts de l'enfant.

Supervision des devoirs. C'est l'activité la plus fréquente (9 parents/12) qui se fait en milieu familial pour ce qui est de la participation des parents dans les devoirs à la maison. Cette forme d'implication se manifeste dans la mesure où les parents estiment que leurs enfants sont assez autonomes pour réaliser seuls leurs devoirs. Au niveau de la supervision des devoirs, on note deux façons de faire. Dans un premier cas de figure, les enfants travaillent seuls et font appel aux parents en cas de difficultés, alors les parents vérifient à la fin le travail qui a été fait. Dans un autre cas, il s'agit de la surveillance stricte, c'est-à-dire que les parents posent des questions, vérifient si les devoirs ont été faits, ou contraignent leurs enfants à les faire.

La première forme de supervision est la plus courante, cinq parents rapportent procéder de cette manière. L'exemple de Kristine illustre cette forme : « *Il peut faire ses devoirs, s'il a quelque chose qu'il ne comprend pas, il va venir me voir pour me dire mammy c'est quoi...* ». Richard nous donne un autre exemple : « *L'élève fait ses devoirs, il vient auprès de son père ou de sa mère et l'un d'entre-deux supervise...* »

Trois parents parlent de deuxième forme de supervision c'est-à-dire, supervisé en leur posant des questions, en leur demandant d'aller faire les devoirs ou en vérifiant avec eux ce qu'ils ont comme devoirs. C'est Kristine qui l'exprime le mieux quand elle nous dit : « *La première chose à faire pour moi c'est ce qu'on lui demande de faire à l'école. Je m'assure qu'il fasse ses devoirs.* »

Aide dans les devoirs. Deux tiers des parents (8/12) confient aider leurs enfants dans leurs devoirs de maison c'est-à-dire participent auprès d'eux tout au long des tâches qu'ils ont à accomplir. Ils sont quatre à affirmer qu'ils aident leurs enfants tout simplement afin qu'ils soient à jour avec leurs travaux. Nous avons l'illustration

des propos de Bernard : « ...ses devoirs, on les fait avec lui assez souvent. On essaie de le mettre à jour ». Une autre manière identifiée par les parents pour aider dans les devoirs, c'est de procéder en posant des questions à l'enfant plutôt que de lui donner la réponse. C'est ce que fait Guerline, qui est aussi le seul parent à avoir parlé de l'aide en ces termes : « on essaie aussi par déduction, on ne leur donne pas la réponse, essayer par déduction de leur faire comprendre ce qu'il faut faire... ».

Même dans le cas où l'enfant est plutôt autonome, il arrive que les parents doivent aider dans certains devoirs jugés plus difficiles. Dans ces cas là, la supervision et l'aide se retrouvent intégrées dans une même stratégie. Deux parents ont mentionné cet aspect. Par exemple, un des parents laisse ses enfants faire seuls leurs devoirs, mais doit parfois refaire certains exercices qui ont été mal faits avec eux. C'est ce que Bernard nous explique en parlant de sa fille qu'il juge assez autonome : « s'il y a tel mot qu'elle n'arrive pas à écrire, on le réécrit plusieurs fois ».

Exercices complémentaires de lecture. Certains parents (4/12) ne se contentent pas seulement des devoirs que donne l'école; il leur arrive parallèlement de donner des devoirs à faire pour compléter. Dans cette forme d'accompagnement à la maison, les parents font tous référence à des activités en lecture accompagnée parfois d'écriture. Par exemple Jérôme dit :

*« ... Exemple, il doit faire 30 minutes de lecture par jour, sans que ce soit demandé par l'école, nous on lui impose, une fois qu'il a fait sa ½ heure de lecture, il doit, copier ce qu'il a lu. Il choisit un petit paragraphe, relativement long qu'il recopie sur une feuille »*

Pour Bernard, il peut s'agir aussi d'exercices ou de devoirs pour augmenter les compétences de sa fille :

*« Bon, au niveau de la lecture, on va au delà des lectures que l'école a fait. J'essaie toujours de pousser l'enfant à faire d'autres lectures en dehors de ce que fait l'école. Et puis on converse beaucoup. Du fait qu'en fin de semaine on est toujours ensemble, dans la rue l'enfant me pose des questions sur ce qu'il voit, ce qui est écrit dans les rues ».*

Tandis que pour Guerline, l'activité complémentaire vise carrément à combler des lacunes en lecture chez son fils:

*« C'est comme si mon fils en français, il a son livre à l'école et il a des livres qu'on achète, de lecture pour faire des activités à la maison sur leurs lacunes, non pas seulement les ouvrages de l'école ».*

Accents sur les points forts de l'enfant. Kristine est le seul parent à avoir mentionné mettre l'accent sur les points forts de son enfant, en des termes précis par rapport aux compétences scolaires à développer. Ainsi, il lui arrivait de renforcer des points forts identifiés. Elle affirme que son fils est intéressé à la lecture, donc elle lui achète des livres de lecture. Elle nous dit :

*«... étant donné que je vois que mon fils est assez intéressé aux chiffres et au niveau communication aussi, langage. Il a beaucoup de livres de lecture... C'est comme en math, il a un autre livre qui est plus avancé que ce que l'école lui demande. C'est comme il termine. En français, c'est un enfant qui a une capacité à s'exprimer, il utilise des mots qui ne font pas son âge, c'est comme à l'école, on me le dit. J'essaie de le stimuler à ce point ».*

Les parents de formation technique, le plus bas niveau de formation ne font qu'aider leurs enfants dans leurs devoirs, alors que les parents de niveau universitaire font de la supervision dans une grande majorité et aident moins dans les devoirs; Ils donnent à leurs enfants des exercices complémentaires.

#### **4.3.2 Participation des parents à la maison au niveau des leçons**

Tout comme l'ont mentionné certains chercheurs consultés (Epstein 2001, Deslandes et Cloutier, 2003), les parents immigrants haïtiens scolarisés font une certaine différence dans les propos entre les devoirs et les leçons. C'est ainsi qu'au niveau des leçons, ils affirment effectuer de la supervision, et aident leurs enfants dans leurs leçons.

Supervision des leçons. Deux parents seulement parlent de supervision des leçons, il s'agit de Frantz et de Kristine. La compréhension de cette activité par ces parents diffère quelque peu. Pour Frantz, il s'agit de vérifier si l'enfant a étudié ses leçons, à l'aide de questions qu'il lui pose sur ce qu'il a étudié. Alors que Kristine, parle de supervision du travail scolaire, en identifiant la supervision des devoirs de maison, mais aussi la supervision des leçons qu'a son enfant.

Aide dans les leçons. Près de la moitié des parents affirment aider dans les leçons dans le but que l'enfant fasse l'acquisition des notions essentielles. Cette aide se caractérise par des éléments tel que, étudier avec eux, surtout des notions en mathématiques, matière qui est le plus souvent mentionnée lorsqu'il s'agit d'aide dans les leçons. Claude croit que l'aide qu'il apporte à son fils dans ses leçons peut favoriser le développement de ses compétences en mathématiques ce qu'il s'est donné pour tâche. Quand, à Guerline, elle dit suivre une recommandation de l'école qu'elle juge correct en matière de leçons :

*« À l'école on nous le dit, l'enfant peut ne pas avoir le temps de faire son devoir, mais on doit s'assurer qu'il, qu'elle a la notion pour faire le devoir, il l'a. Cela veut dire, si les notions sont bien comprises, l'enfant peut bien faire ses devoirs. Il faut s'accentuer sur ses leçons... on met plus l'accent sur les leçons que les devoirs ».*

#### **4.3.3 Qualité du suivi des parents en milieu familial**

Deux éléments ont émergé dans le discours des parents que nous avons regroupé sous l'expression qualité du suivi : il s'agit de la connaissance que les parents ont de leurs enfants en ce qui à trait à leurs compétences scolaires, de la manière dont ils utilisent les outils d'évaluation et les difficultés qu'ils rencontrent dans le cadre de ce suivi en milieu familial.

Connaissances des parents de leurs enfants. Les parents semblent disposer d'un ensemble d'information sur leurs enfants en ce qui concerne leurs points forts et leurs faiblesses. Dans leurs réponses, ils ont tous identifié sans difficultés les points forts de leurs enfants souvent en lien avec la lecture ou les mathématiques, alors qu'ils identifiaient leurs points faibles aussi. Il est intéressant de noter que les points faibles ont à voir le plus souvent avec des comportements, des difficultés d'ordre personnel et non vraiment avec leur apprentissage. Par exemple, parfois dans l'agenda, des notes défavorables en relation au comportement de l'enfant leur parviennent. Il y a aussi un parent qui nous a dit que sa fille est indisciplinée ; elle parle beaucoup, elle se prend pour la reine de la classe et ne respecte pas les consignes. Pour un autre parent, c'est le problème de concentration qui représente une difficulté. Les difficultés d'apprentissage sont évacuées, sauf dans un cas précis.

Caroline a en effet mentionné que l'un de ses fils a été confronté à des problèmes d'apprentissage en raison d'un problème biologique lié à son audition. Il reçoit l'aide d'un orthophoniste et d'un psychologue et elle a la possibilité de suivre le cheminement.

Les parents possèdent également des informations sur le niveau d'intégration de leurs enfants dans le système éducatif québécois et à l'école en particulier. C'est ainsi pour une large majorité, les parents (11) croient que leurs enfants se sont bien intégrés à l'école ou s'intègrent relativement bien. Plusieurs ont toutefois été prudents dans leurs affirmations compte tenu qu'ils ne sont pas à l'école avec l'enfant, cependant les informations dont ils disposent laissent entrevoir une intégration réussie. Ainsi, Richard parle de cette façon : « *L'intégration a été très bonne, je pense qu'il a beaucoup d'amis, qui viennent d'un peu partout à travers le monde. Donc, il s'intègre très bien. ...* ». Des sept parents ayant des enfants qui ne sont pas nés au Québec. Seule Caroline en parlant de ses deux garçons, fait remarquer, que celui qui est né ici n'a pas connu de difficultés, tandis que l'autre qui était aux USA, a eu beaucoup de problèmes à s'adapter.

Utilisation des outils d'évaluation par les parents. La remise du bulletin, l'agenda, et les corrections des devoirs sont les outils qui sont utilisés par les parents dans le but d'être informé sur les progrès et les difficultés de leurs enfants. Les parents (8/12) se servent de la remise de bulletin afin de discuter avec l'enseignant des progrès et des difficultés. C'est grâce à elle et à la grande rencontre au début de l'année scolaire, que la majorité des parents immigrants haïtiens ont la possibilité de rencontrer les enseignants de leurs enfants. Le contenu du bulletin constitue aussi une source d'informations importantes sur le progrès ou les difficultés.

L'agenda (6 parents) et la correction des devoirs sont deux autres outils d'évaluation des progrès et des difficultés de l'enfant. Un certain nombre d'informations est accessible aux parents via cet instrument ; il est essentiel dans le suivi de l'enfant (Claude). Des bonhommes souriants ou fâchés permettent aux parents de savoir quand ça va et quand cela ne marche pas. Quatre parents voient dans la correction des devoirs et des contrôles un instrument précieux pouvant les

informer dans une perspective de suivi et d'évaluation de l'enfant. Ceci se fait dans un cas, grâce au portfolio de l'élève que l'on envoie au parent. Donc, le parent a la possibilité de voir. Les contrôles sont retournés aux parents chaque semaine ce qui leur permet aussi de se renseigner ; quand on reçoit les résultats des contrôles, on voit s'il a de bonnes notes ou pas (Jérôme).

Difficultés dans le suivi scolaire en milieu familial. Dans les activités que font les parents en milieu familial, ils ont identifié des aspects faciles et d'autres difficiles. Plus de la moitié (7/12) des parents à fait état de six aspects comme étant difficiles dans l'aide que les parents apportent à la maison. Ils sont très partagés sur cette question. La disponibilité revient comme premier élément ; trois parents en font mention. Ces parents estiment ne pas disposer de suffisamment de temps pour aider leurs enfants; parfois c'est à cause de leur travail, parfois c'est le nombre d'enfants. Discipliner leurs enfants constitue une activité difficile pour deux d'entre eux. Un autre aspect difficile est la différence dans l'approche méthodologique utilisée pour faire un devoir ou réaliser un exercice que l'école demande à l'élève. Parfois le parent dit qu'il veut aider son enfant, mais les méthodes diffèrent sur le comment procéder pour trouver le résultat, par rapport à ses connaissances et ce que l'on a appris à ces enfants. Dans certains cas, ils essaient de questionner leurs enfants sur ce qu'on leur a montré à l'école afin de voir la façon dont l'école procède. Guerline et Frantz partagent à peu près le même point de vue sur cette question. D'ailleurs Frantz affirme :

*« Qu'est-ce qui paraît le plus difficile, c'est la méthode d'apprentissage à l'école qui est un peu différent de ma méthode à moi. C'est ça, quand je vais l'expliquer, ce n'est pas qu'il ne comprend pas, mais je suis obligé de me mettre en quatre pour essayer de rentrer dans sa classe pour essayer de lui expliquer les choses. Moi, j'explique dans ma méthode, ma méthode n'est pas sa méthode. Parce que souvent, je le laisse commencer, pour comprendre sa méthode et moi j'embarque après, je ne prends pas toujours devant. Je le laisse aller pour voir comment cela se passe à l'école, Nicolas qu'est-ce qu'on a fait à l'école, qu'est-ce que l'on a dit. Alors, j'essaie de remonter subtilement. Qu'est-ce qu'on avait dit donc, gentiment, qu'est-ce que le prof avait fait et j'embarque. Ça ce n'est pas facile ».*

Le niveau de l'enfant au primaire semble jouer sur les difficultés pour les aider à la maison. Moins d'un tiers des parents d'enfants du premier cycle, ont

mentionné des difficultés dans l'encadrement à la maison. Alors que ceux ayant leurs enfants au 2<sup>e</sup> cycle, sont plus nombreux, étant les trois quarts à le faire. Donc, plus l'enfant est à un niveau supérieur, plus il paraît que les parents parlent de difficultés à l'aider quelle que soit sa formation.

#### 4.4 Le soutien affectif des parents

Ce dernier point concerne les comportements ainsi que les actes posés par les parents en rapport au soutien affectif qu'ils apportent à leurs enfants en milieu familial. Au niveau de ce soutien affectif dans le cadre de notre travail, deux principaux éléments ont été considérés c'est-à-dire le renforcement des acquis scolaires par les parents, leurs attitudes face aux difficultés qu'éprouvent leurs enfants.

##### 4.4.1 Les parents et le renforcement des acquis scolaires

Nous avons cherché à identifier à travers les connaissances dont disposaient des parents immigrants haïtiens scolarisés, les comportements qu'ils manifestaient sur le plan affectif en milieu familial. Deux catégories de comportements ont émergé dans le cadre du renforcement des acquis scolaires (tableau 9, ci-dessous). Ces parents utilisent, les félicitations/encouragements, et offrent à leurs enfants des récompenses matérielles.

**Tableau 9. Renforcements des acquis par les félicitations compliments et récompenses matérielles**

	Félicitations et compliments	Petits cadeaux	Sorties au Mc Donald	Sorties au Cinéma
<b>Bernard</b>	Oui	Oui	Oui	
<b>Caroline</b>	Oui	Non	Non	Non
<b>Claude</b>	Non	Oui	Oui	Non
<b>David</b>	Oui	Non	Non	Non
<b>Etienne</b>	Oui	Oui	Oui	Non
<b>Frantz</b>	Oui	Oui	Non	Non
<b>Guerline</b>	Non	Oui	Oui	Oui
<b>Jérôme</b>	Oui	Non	Non	Non
<b>Kristine</b>	Oui	Oui	Oui	Non
<b>Marc</b>	Oui	Oui	Non	Non
<b>Richard</b>	Oui	Oui	Non	Oui
<b>Simon</b>	Oui	Oui	Oui	Non
<b>Total</b>	<b>10 parents</b>	<b>9 parents</b>	<b>8 parents</b>	<b>4 parents</b>

Les félicitations et compliments. Les félicitations et les encouragements sont les moyens les plus fréquemment retrouvés pour récompenser l'enfant de ses efforts et renforcer les acquis de l'enfant. Majoritairement, les parents (10/12) en font usage quand les enfants obtiennent de bonnes notes, réussissent un apprentissage ou bien lorsqu'ils font des efforts considérables dans une matière ou une activité dans laquelle ils avaient des lacunes. Selon les parents, leurs enfants aiment les félicitations, compliments et encouragements. C'est la raison pour laquelle ces parents ne cachent pas leur joie face à un effort bien mérité de la part des enfants. Ils leur montrent clairement qu'ils sont contents de leur performance et prennent le temps de leur dire qu'ils ont bien travaillé et qu'ils sont fiers d'eux, tout en leur demandant surtout de continuer de la sorte. Un petit compliment est toujours bienvenu, cela fait du bien souligne Étienne. Celui-ci pense que ça donne confiance, par exemple, de dire bravo à l'enfant : «...t'es la meilleure » quand elle fait bien, et il croit que c'est un élément primordial. Ils encouragent aussi leurs enfants en les incitant à aller plus loin et à être meilleur dans ce qu'ils aiment. À côté des mots gentils, parfois on retrouve les câlins selon Caroline et Kristine. Les compliments ne demandent pas beaucoup de choses. Cependant, tous les parents n'expriment pas pour autant leur satisfaction avec la même facilité, c'est le cas de Frantz :

*« ...j'ai de la difficulté à m'exprimer, ça c'est mon côté négatif. Je suis différent de la mère, elle va dire Michael, félicitations. Quand, il arrive sa mère le félicite, moi aussi je le fais, mais pas comme sa mère ».*

Quand son garçon réussit bien un apprentissage, en plus de lui avouer qu'il est bon, qu'il peut faire des efforts et doit continuer à travailler de cette manière, Marc lui donne des accolades lui disant : « ...félicitation mon chum ».

Récompenses matérielles. Les petits cadeaux sont aussi fréquemment utilisés pour récompenser une bonne attitude sur le plan scolaire de l'enfant et faire en sorte qu'elle se maintienne. Neuf parents s'en servent comme renforçateur. Ces petits cadeaux varient considérablement d'un parent à un autre ; ils s'ajoutent quand l'enfant revient de l'école avec un bon bulletin où obtient une bonne note. Ils peuvent être, quelque chose dont l'enfant avait besoin où avait demandé quelques temps auparavant, des bonbons, des feuilles pour que l'enfant puisse faire des

dessins, des permissions spéciales comme regarder la télévision pendant toute la journée du samedi, des petites gâteries comme lui préparer un repas préféré ou lui acheter de la crème glacée. Dans certains cas, cela peut être de l'argent. Dans tous les cas, l'esprit du petit cadeau est le même, c'est-à-dire renforcer un comportement que le parent juge acceptable, récompenser les efforts de l'enfant sans que cela soit fait de manière exagérée.

Les sorties au MC Donald constituent la récompense la plus utilisée puisque la moitié des parents (6/12) de l'échantillon y ont recourt comme récompense. Un parent nous dit par exemple, qu'il utilise la sortie au MC Donald comme une récompense exceptionnelle. Les sorties au Cinéma sont moins populaires que le MC Donald mais utilisées aussi ; deux parents seulement en ont fait mention comme récompense exceptionnelle associée à un comportement très désirable. Guerline en donne la preuve quand elle déclare : *« Cette semaine, ma fille a eu excellent pour sa dictée, tout et tout et puis on peut décider de les amener au cinéma »*.

Un nombre considérable de parents (8) a fourni des détails sur la manière de renforcer leurs enfants. Les félicitations se font sans délai ; on réagit immédiatement en manifestant son approbation par des mots gentils et des gestes. Les récompenses sont généralement différées dans le temps. Cependant, comme le dit un parent, ce qui est plutôt unanime, il n'y a pas de méthode précise pour récompenser une bonne mention, un excellent bulletin ou une tâche bien accomplie. Des parents préfèrent utiliser la surprise lors d'une récompense, car leurs enfants le préfèrent, mais en faisant référence à l'acte qui est à l'origine de cette récompense.

La récompense est souvent intermittente, c'est-à-dire qu'elle n'est pas systématique, qu'à chaque bon comportement scolaire, l'enfant ne va pas être renforcé, pour ne pas donner des habitudes en ce sens à son enfant. Bernard, Richard et Kristine partagent le même point de vue. Ainsi, voilà la réponse de Kristine quand son enfant exige d'être récompensé : *« ...ne marchande pas ta performance, tu vas à l'école pour apprendre. Pour moi, c'est normal que tu aies de bonnes notes.»* Toutefois, elle reconnaît aussi que c'est normal qu'un parent, face à un beau

bulletin, puisse faire des exceptions ; mais si cela devient trop courant, ce n'est pas bon.

Le cycle d'études de l'enfant au primaire paraît un facteur affectant l'utilisation du type de renforçateur par les parents. Ceux (7/12) qui ont des enfants au premier cycle, donc plus jeunes, se servent beaucoup plus de petits cadeaux, même s'ils les emmènent au Mc Donald, tandis que pour les enfants du 2<sup>e</sup> cycle ce sont les petits cadeaux, le Mc Donald et les sorties au cinéma.

#### 4.4.2 Attitudes des parents face aux difficultés de l'enfant

Au niveau du soutien affectif, lorsque l'enfant a des difficultés ou échoue dans des activités, les parents réagissent différemment. En général, ils travaillent sur les faiblesses de l'enfant afin de remédier au problème. Ils peuvent aussi choisir de favoriser le développement de l'autonomie de l'enfant, en lui donnant la possibilité de développer ses compétences les plus faibles. Dans un tout autre registre, moins fréquemment, dans le cas de certaines difficultés spécifiques, les parents disent recourir à l'utilisation de punitions pour contrer les comportements non désirés (Tableau 10, ci-dessous).

**Tableau 10. Attitudes des parents face aux difficultés de leurs enfants**

	Utilisation de punitions	Développement de l'autonomie	Accent sur faiblesse
<b>Bernard</b>	Oui	Oui	Non
<b>Caroline</b>	Oui	Non	Oui
<b>Claude</b>	Oui	Non	Non
<b>David</b>	Non	Non	Non
<b>Etienne</b>	Oui	Oui	Non
<b>Frantz</b>	Non	Non	Non
<b>Guerline</b>	Non	Non	Oui
<b>Jérôme</b>	Non	Oui	Oui
<b>Kristine</b>	Non	Non	Oui
<b>Marc</b>	Non	Oui	Oui
<b>Richard</b>	Non	Oui	Non
<b>Simon</b>	Oui	Non	Oui
<b>Total</b>	<b>5 parents</b>	<b>5 parents</b>	<b>6 parents</b>

Travail sur les faiblesses de l'enfant. Dans le cas de difficultés la moitié des répondants (6/12) semblent travailler en priorité l'accentuation sur les points faibles et d'encourager leurs enfants à y consacrer plus d'efforts. L'enfant qui ne réussit pas une activité est soutenu par ses parents pour refaire l'activité jusqu'à ce qu'il parvienne à avoir une meilleure compréhension. L'accent est mis sur la discipline de l'enfant qui peut être un facteur nuisant à ses performances scolaires. En ce sens, la stratégie de Guerline est d'acheter à son fils des jeux qui demandent de la concentration, principale faiblesse identifiée par ce parent. Dans le cas d'un enfant qui a une difficulté spécifique, le parent peut choisir de lui demander de faire des efforts tout en étant présent pour l'aider, c'est le cas de Jérôme qui affirme : «... il a eu des difficultés en conjugaison. Donc, il a été obligé de faire des efforts personnels à la maison. J'étais toujours là avec lui pour l'aider un peu, mais il a du faire des efforts. » Dans le cas, où l'enfant estime qu'il est mauvais dans une activité, le parent peut l'encourager à faire cette activité afin d'améliorer ses compétences. Voici le témoignage de Kristine à ce sujet :

*« ...si l'enfant sait qu'il n'est pas bon dans quelque chose, il va dire je ne suis pas bon dans cela, je ne vais pas... Comme ce matin, il m'a dit de découper. Je lui ai dit, non étant donné que tu sais que tu es poche la dedans, fais le toi-même ».*

Recours à la punition. : L'usage des punitions se retrouve dans le discours de près de la moitié des parents (5/12). Elles sont de cinq types ; la plus courante est l'interdiction ou la suppression de la télévision (3 parents). L'enfant qui n'a pas donné de satisfaction en rapport à sa performance scolaire peut se voir priver de télévision. L'un des parents va jusqu'à suspendre la télévision pour une semaine afin que l'enfant se conforme à ce qu'il souhaite. Les parents disent que les enfants aiment la télévision, donc c'est un bon moyen de pression. Des parents (3) parlent aussi de punitions dont ils font usage sans vraiment préciser leur nature. Ils disent que les enfants sont punis quand leur rendement scolaire est insuffisant, afin qu'ils fournissent de meilleurs rendements. Quand les récompenses ne fonctionnent plus, un parent nous confie qu'il passe à la punition.

Une autre punition que peut adopter le parent c'est de retirer un plaisir à l'enfant, tout le contraire des petits cadeaux. L'enfant en défaut ne peut solliciter de

faveur de la part de ses parents sous peine d'être refusée catégoriquement. Un parent nous donne l'exemple de son enfant qui perd parfois son matériel de travail (cahier, crayons etc....) par manque de discipline. Donc, afin de la rendre plus responsable, quand l'enfant lui demande d'autres fournitures scolaires, il prend du temps avant de les remplacer. Selon lui, son attitude aide l'enfant à mieux prendre soin de ses affaires. Tandis qu'un autre parent nous dit : « *quand on commence par faire une croix sur le MC Donald, cela est une bonne punition.* »

#### **4.5 Synthèse de la présentation et de l'analyse des données.**

Les données recueillies sur le contexte de la participation des parents immigrants haïtiens scolarisés, permet de constater que ces individus perçoivent l'école de leurs enfants sous différents angles. D'une part, la majorité d'entre-eux perçoit positivement l'école et particulièrement leur relation avec celle-ci, en affirmant qu'elle est bonne et correspond à leurs besoins. Ils disent communiquer avec l'école sur une base régulière au moyen de l'agenda de l'élève, même s'ils sont beaucoup plus réactifs que proactifs. Cependant, la planification de l'horaire constitue pour plusieurs parents, un obstacle dans l'établissement de meilleures relations avec l'école surtout celles qui pourraient les impliquer en dehors de la maison. D'autre part, plusieurs de ces mêmes parents formulent des critiques sur plusieurs aspects du système éducatif en général et de l'école de leurs enfants en particulier. C'est ainsi que des éléments tels que la qualité de l'enseignement, l'attitude des enseignants et la discipline, sont souvent critiqués par des parents.

En matière de compréhension des attentes de l'école, presque tous les parents de l'échantillon disent que leur implication dans l'éducation de leurs enfants, et surtout dans leurs activités à la maison est très importante. Ils sont tous conscients de l'attente de l'école envers eux afin de garantir la réussite de leurs enfants et ils savent que le partage des tâches et leur implication systématique est une exigence à laquelle ils doivent faire face, ils parlent d'elle comme un devoir et un facteur de réussite scolaire. Parmi les manifestations de l'implication des parents, nous avons tout d'abord, la manière dont ils affirment s'organiser à la maison. En effet,

répondant sur la manière dont cela se passe à la maison, ils confient généralement et presque à l'unanimité qu'ils ont une planification de leur horaire afin de consacrer du temps au travail de leurs enfants.

La communication avec les enseignants, est très utilisée par un nombre important de parents, elle leur permet de s'informer sur le quotidien scolaire de leurs enfants afin de mieux les aider dans leurs activités en milieu familial. L'agenda, le téléphone et l'échange de messages constituent les principaux moyens de communication. Cependant, le plus souvent c'est l'école qui prend l'initiative d'établir les contacts. Les parents de l'échantillon paraissent confortables et satisfaits de la manière dont ils communiquent avec l'école et partagent les informations sur le fonctionnement de leurs enfants à l'école. Ils se servent de ces informations afin de mieux venir en aide à leurs enfants en milieu familial. Pour s'informer sur le quotidien scolaire de leurs enfants, les parents communiquent aussi avec ces derniers en milieu familial. Cette deuxième forme de communication sur le quotidien scolaire est complémentaire avec celle qui se fait avec les enseignants. Les deux se font dans un même objectif qui est de mieux assurer le suivi en milieu familial et d'aider les enfants. La plus grande limite de la communication avec les enseignants est qu'elle vise principalement et seulement l'enfant (partage d'informations sur ses progrès et difficultés). C'est ainsi qu'en dépit de la bonne communication entre les deux partenaires, les parents de l'échantillon n'avaient qu'une vague idée sur le programme scolaire utilisé par leurs enfants.

La contribution parentale dans les devoirs et les leçons est très présente dans le cas de notre échantillon. C'est une démarche qui témoigne de leur engagement réel auprès de leurs enfants en milieu familial, car ils affirment tous accomplir plusieurs activités au niveau de la supervision et l'aide dans des devoirs et des leçons. C'est généralement de la supervision (devoirs et leçons) que font la plupart du temps les parents puisqu'ils confient que leurs enfants n'éprouvent pas de difficultés scolaires et parviennent à faire eux-mêmes leurs activités en milieu familial. Certains parents disent ne pas se contenter des devoirs que donne l'école, de leur côté, ils proposent des exercices complémentaires à leurs enfants afin de les

aider dans les matières ou ils ont plus de difficultés. Au niveau des leçons, plus précisément, les parents disent étudier avec leurs enfants et les superviser quand ils font cette activité. Ils paraissent tout autant impliqués dans les leçons que les devoirs, même s'ils sont moins nombreux à parler de la supervision ou de l'aide dans les leçons, de toute évidence les devoirs sont très liés aux leçons. Dans les deux aspects de la participation des parents, ils ont la possibilité d'évaluer la progression du travail de leurs enfants par le biais d'évaluation formative en recourant aux outils tels que le bulletin scolaire, les discussions avec les enseignants à l'école, la correction des devoirs et les contrôles.

Enfin sur le plan affectif, les parents immigrants haïtiens scolarisés posent des actes pouvant possiblement favoriser le développement des compétences de leurs enfants. Ils renforcent leurs acquis de multiples façons, ils ont aussi des attitudes vis-à-vis de leurs difficultés. Le développement des compétences de leurs enfants au primaire semble être un aspect présent et constant chez les parents immigrants haïtiens scolarisés. Dans la pratique aussi, ils s'arrangent pour y faire face. C'est ainsi qu'affectivement, ils usent de divers moyens pour renforcer leurs enfants par des compliments, des félicitations et des petits cadeaux afin de faciliter l'apprentissage. Quand, l'enfant est performant ou revient de l'école avec une excellente mention, il est souvent récompensé. De plus, plusieurs d'entre eux se servent des choses que les enfants aiment beaucoup comme les sorties au MC Donald ou au cinéma. En cas de difficultés d'apprentissage, ils réagissent aussi mais d'une autre manière. Généralement, ils travaillent avec eux sur leur points faibles afin d'y remédier. Certains font usage aussi de punitions.

## **CHAPITRE 5. DISCUSSION DES RÉSULTATS**

Le dernier chapitre comprend, la discussion des résultats de la recherche. Il présente les trois principaux aspects visés dans le cadre des objectifs de recherche. Il s'agit du contexte de la participation des parents immigrants haïtiens scolarisés aux activités scolaires de leurs enfants, la communication et l'implication des parents en milieu familial, et la qualité et les limites dans la contribution des parents de l'échantillon au développement des compétences de leurs enfants. À travers cette démarche, nous essayerons de dégager des suppositions théoriques sur la manière dont des parents immigrants haïtiens scolarisés contribuent au développement des compétences de leurs enfants. Notre premier point est la discussion du contexte de la participation des parents immigrants haïtiens scolarisés à l'éducation de leurs enfants.

### **5.1 Discussion du contexte de la participation des parents immigrants haïtiens scolarisés à l'éducation de leurs enfants.**

Les recherches ont démontré que la perception des parents de l'école constitue un élément important affectant leur participation ou non dans les activités scolaires de leurs enfants (Hohl, 1996 ; Bodner-Jonhson et Sas-Lehrer, 1999 ; Deslandes 2005). Au niveau de notre analyse du contexte de la participation des parents, nous avons retrouvé plusieurs éléments associés à la perception de l'école par les parents ainsi que de ses attentes envers eux. C'est le cas de la description qu'ils font de leur relation avec l'école.

#### **5.1.1 *La relation des parents immigrants haïtiens scolarisés avec l'école.***

La relation entre les parents immigrants haïtiens scolarisés et l'école est bonne. Elle se fait dans un cadre formel où il existe un certain équilibre dans le partenariat. Cette relation semble aussi répondre adéquatement à leurs besoins. Ces derniers se considèrent comme partenaires à part entière dans l'accompagnement et le suivi de

l'élève. Cette perception des parents a de grande similitude avec le modèle dit de collaboration partenariale décrit par certains chercheurs (Vatz-Larroussi et al, 2005) suivant lequel, l'école et la famille sont placées sur un même pied d'égalité dans leur relation se basant sur la reconnaissance et le respect mutuel en partageant des fonctions d'éducation. L'information que les parents souhaitent avoir est généralement facile à être obtenue. La communication entre ces individus et l'école est satisfaisante de leur point de vue, se faisant parfois sur une base régulière, à travers des outils disponibles à cette fin, plus précisément l'agenda. À l'aide de l'agenda de l'élève, l'école fait un choix plus ou moins adapté aux réalités de ces familles, en valorisant leur implication au moyen d'une stratégie qui encourage une étroite collaboration entre la famille et l'école, tel que formulé par le MEQ (2004). De manière générale, la relation école-parents témoigne aussi dans une certaine mesure de la mise en œuvre par l'école des principes préconisés toujours par le MEQ (2004) en matière de communication, demandant à l'école de collaborer avec les parents en utilisant des moyens adaptés à la réalité de ces gens.

Pourtant, s'il est vrai que la relation qu'ont les parents avec l'école paraît de type partenarial, et que la communication est présente, elle est surtout orientée vers des besoins spécifiques de l'enfant. Il est impressionnant de voir qu'aucun des parents de l'échantillon n'a mentionné prendre part à une quelconque organisation gravitant autour de l'école (comité de parents, association de parents), ni à intervenir au sein de l'école à titre de volontaire pour participer à des activités parascolaires. Dans le cas des parents interrogés, il est difficile de préciser dans quelle mesure l'école les encourage à prendre part aux activités qu'elle organise ou à intégrer les structures de gestion, autre élément considéré comme faisant partie intégrante de la participation des parents (Duch, 2005).

### ***5.1.2 L'organisation des parents en milieu familial pour assurer le suivi.***

Le problème de la planification des activités des parents est souvent mis en cause dans l'établissement de meilleures relations avec l'école surtout lorsqu'il s'agit d'activités parascolaires ( sorties, bénévolat à l'école, etc....). Les immigrants n'ont

pas toujours la possibilité de faire ce qu'ils souhaiteraient pour mieux aider leurs enfants. Il est vrai que la volonté est présente pour favoriser la réussite, mais les contraintes le sont tout autant nuisant à une collaboration plus harmonieuse (Mc Andrew, 2001). Notre échantillon n'échappe pas à cette réalité, plusieurs parents soulèvent la planification de leur horaire comme facteur contraignant dans leur relation avec l'école de leurs enfants, même si cela ne les empêche guère d'être à la hauteur du métier de parents d'élèves. À cela, s'ajoute les différences culturelles faisant en sorte que les parents sont moins tentés d'aller vers l'école, en dépit de ses supposées invitations (Mapp, 2002). L'implication dans des activités de l'école est souvent tributaire non seulement de la façon dont ils sont traités dans leur relation, mais surtout de leur expérience passée, quand eux ils étaient à l'école (Becker-Klein, 1999). Dans le cas des parents immigrants haïtiens scolarisés, nous avons vu que lorsqu'ils étaient élèves dans leur pays d'origine, leurs parents n'avaient aucune pratique en ce sens (MENJS, 1995).

### *5.1.3 La compréhension des parents des attentes de l'école.*

En matière des attentes de l'école, les parents immigrants haïtiens scolarisés comprennent l'importance de leur implication dans l'éducation de leurs enfants, et surtout dans leurs activités à la maison. En effet au Québec, l'école s'attend à ce que les parents participent pleinement à la réussite scolaire de leurs enfants, passant notamment par l'aide dans les devoirs, la présence aux réunions etc. (MEQ, 1997). Les parents immigrants haïtiens scolarisés interrogés sont tous conscients de l'attente de l'école envers eux afin de garantir la réussite de leurs enfants et ils savent que le partage des tâches et leur implication systématique sont des exigences auxquelles ils doivent faire face. De plus, ces parents présentaient comme nous montre une récente recherche (Vatz-Larroussi et al, 2005) une grande capacité de négociation avec l'école et la vigilance à tous ce qui pourrait compromettre la réussite scolaire de leurs enfants. En ce sens, leur réalité diffère totalement de celle des parents immigrants haïtiens analphabètes présenté par Hohl (1996) comme des gens incapable de savoir ce que l'école attendait d'eux et incapable d'apporter une quelconque aide.

La compréhension des parents de leur participation et leur perception des attentes de l'école est primordiale dans une perspective de participation réelle en milieu familial (Mapp, 2002). C'est la raison pour laquelle, dans leur discours, ils ont affirmé, que dans la mesure du possible, ils arrivent à faire des activités pour corroborer leur façon de voir. Contrairement aux parents immigrants haïtiens analphabètes qui ne comprenaient pas en quoi, ils pourraient aider leurs enfants et qui avaient une image négative de leur rôle (Hohl, 1996), les parents immigrants scolarisés se sentent confiants des possibilités (habiletés intellectuelles et compétences) dont ils disposent pour aider leurs enfants. Dans plusieurs cas, ces individus disent que les tâches qu'ils doivent accomplir ne sont pas compliquées grâce notamment à leur formation. Ils ont affirmé être impliqués sous diverses formes dans l'accompagnement scolaire de leurs enfants à la maison.

Effectivement, lorsque les parents croient que leur contribution peut faire une différence, ces derniers participent beaucoup plus à ce que font leurs enfants en milieu familial en rapport à leur tâches scolaires (Mapp, 2002; Hepburn, 2005). Parmi les manifestations de l'implication des parents nous avons tout d'abord, la manière dont ils affirment s'organiser à la maison. En effet, répondant sur la manière dont cela se passe à la maison, ils confient généralement et presque à l'unanimité qu'ils ont une planification de leur horaire afin de consacrer du temps au travail de leurs enfants. La volonté affirmée de ces parents de contribuer à la réussite scolaire de leurs enfants trouve relativement sa pertinence dans les efforts et les sacrifices qu'ils prétendent consentir pour être présents à leur côté à la maison afin de les aider. Ce genre de comportement est décrit par des chercheurs comme de Bodner-Johnson et Sas-Lehrer (1999) ou Reed et al, (2000), dont des recherches avaient montré que la principale source de motivation des parents à s'impliquer surtout en milieu familial est le sentiment d'être compétents et efficaces à jouer leur rôle.

Les parents généralement portent un jugement positif sur leur implication en milieu familial. Ils placent leur participation dans le contexte d'une réalité particulière qui est celle des immigrants, mais aussi en perspective vis-à-vis de la

qualité de l'instruction que reçoivent leurs enfants à l'école, pas toujours apte à leurs yeux à favoriser leur réussite sans leur encadrement. C'est la raison pour laquelle, ils voient dans leur implication à la maison d'abord un devoir. Ils se disent prêts à faire les sacrifices nécessaires pour assurer le suivi en milieu familial, car la vie d'immigrants les contraints à chercher la vie sur différents fronts (Mc Andrew, 2001). Tout en se plaignant des exigences qui leur sont faites, ils disent parvenir à remplir leur mission. Ce point est cohérent avec leur niveau élevé de satisfaction en rapport aux activités qu'ils réalisent avec leurs enfants en milieu familial. Les parents qui sont insatisfaits de leur performance, le sont surtout parce qu'ils sont très exigeants envers eux-mêmes et l'aide qu'ils pourraient apporter. Cependant, quelque soit la perception des parents et ce qui les motive à s'impliquer comme ils disent le faire, dans une large mesure, la famille dans le cas de ces parents immigrants haïtiens scolarisés s'apparente à ce lieu d'accompagnement et de renforcement du processus scolaire (Larroussi, 1996).

#### *5.1.4 Comparaison entre le contexte des parents de l'échantillon et des parents québécois de milieux défavorisés.*

À des fins de comparaison, nous avons considéré les résultats d'une autre recherche effectuée par Kanouté (2004) avec des parents québécois de milieux défavorisés sur les contacts et la relation avec l'école. La première observation relevée, est qu'à l'origine, les deux groupes utilisent les mêmes moyens de contacts mais de façon différente. Pour les parents québécois, le téléphone semble être le moyen le plus exploité. L'agenda est aussi présent chez ces gens, mais paraît ne pas avoir la même importance que pour les parents immigrants haïtiens scolarisés. Les parents québécois ont tendance à prendre le téléphone pour discuter avec l'enseignant de l'enfant, alors que pour les parents immigrants haïtiens scolarisés, toute la communication passe essentiellement par l'agenda. Les motifs des contacts sont à peu près les mêmes, sauf que la communication entre l'école et les parents québécois est souvent orientée sur des choses négatives concernant l'enfant alors que pour les parents immigrants haïtiens scolarisés la communication est plus diversifiée, car leurs enfants n'ont pas vraiment de difficultés scolaires. Dans les

deux groupes, des parents parlent favorablement des accueils qui leur sont réservés à l'école, tout comme le problème de l'interprétation du langage des enseignants qui n'est pas toujours clair quand on prend la terminologie qu'ils utilisent.

## **5.2 Participation des parents et impact des stratégies en milieu familial sur les activités scolaires de leurs enfants**

Plusieurs stratégies sont utilisées par les parents immigrants haïtiens scolarisés en milieu familial pour assurer le suivi, tels que la communication sur le quotidien scolaire, les tâches scolaires et le soutien affectif, lesquels ont une influence sur les activités scolaires de leurs enfants et leur réussite scolaire en général (Epstein 2001). La première de ces stratégies est la communication sur le quotidien scolaire des enfants. Deslandes et Cloutier (2005) de même que Potvin et al, (1999) la présentent comme des discussions entre les parents et l'enfant sur des sujets entourant l'école leur permettant d'être au courant sur ce qu'ils font. Dans le cas des parents immigrants haïtiens scolarisés mis à part la communication avec l'enfant, une autre forme de communication est fortement utilisée, il s'agit de la communication et du partage des informations avec l'école ou plus précisément avec les enseignants.

### ***5.2.1 Importance et limites de la communication sur le quotidien scolaire sur le suivi des enfants de parents haïtiens immigrants scolarisés***

La communication avec les enseignants sur le quotidien scolaire de l'enfant est souvent utilisée suivant ce qu'ont déclaré les parents. Celle-ci leur permet de s'informer dans le but de mieux réaliser des activités en milieu familial avec l'enfant. Cependant, le plus souvent c'est l'école qui prend l'initiative d'établir les contacts avec les parents ou de communiquer avec eux, une tendance possiblement en rapport à leur situation de vie en terre d'accueil c'est-à-dire le fait qu'il soit plus difficile pour les immigrants d'être ouverts et de pouvoir intégrer les structures scolaires et d'avoir des contacts avec l'école (Alvarado, 2000). En dépit du fait que ces parents soient hautement scolarisés, le fait de laisser à l'école l'initiative d'établir

les contacts peut aussi être dû à un certain héritage/bagage culturel, car selon les recherches qui ont été menées dans leur pays d'origine, leurs parents aussi quand ils étaient à l'école, quoique scolarisés ne prenaient pas la responsabilité d'aller vers l'école (MENJS, 1995). Les parents haïtiens n'ont pas tendance, quels que soit leur niveau de scolarité, de prendre des initiatives personnelles qui viseraient à établir des contacts avec l'école ou à entretenir un quelconque lien. Cette réalité est décrite par les chercheurs qui ont travaillé sur les relations entre l'école et les parents dans le milieu haïtien (PAQE/EIQIL, 1999).

Importance de la communication avec l'école. Dans le cas des parents immigrants haïtiens scolarisés, c'est l'école qui est le promoteur du partenariat. Toutefois, ces parents acceptent et comprennent les sens de ce partenariat. Ce qui leur permet d'entretenir de bonnes relations avec l'école tout en communiquant et en s'informant sur les activités de leurs enfants. Le plus important, est qu'ils croient que cette forme d'implication constitue une de leur responsabilité en matière de collaboration avec l'école. La compréhension du rôle parental demeure un élément capital dans la manière dont les parents entreprendront des activités pour aider dans l'éducation de leurs enfants (Deslandes et Bertrand, 2005).

Les parents de l'échantillon paraissent confortables et satisfaits de la situation actuelle, la manière dont ils communiquent avec l'école et partagent les informations sur l'élève, et sur son fonctionnement à l'école. Ils se servent de ces informations afin de mieux venir en aide à leurs enfants en milieu familial, leur absence remarquable au niveau des structures de l'école ne semble pas les déranger dans leurs activités en milieu familial puisqu'ils affirment aider convenablement dans le travail scolaire de leurs enfants. La participation des parents en milieu familial est effective. Pour les parents, elle paraît beaucoup plus importante que leur présence à l'école, opinion que partagent aussi des chercheurs comme Deslandes et Bertrand (2005). L'un des aspects très positifs de la relation entre l'école au Québec et les parents immigrants haïtiens scolarisés, c'est que ces derniers parviennent plutôt facilement à communiquer avec l'école sur le quotidien scolaire de leurs enfants. Par contre, malgré ce niveau de partenariat et de collaboration, il existe des faiblesses

dans la participation des parents sur le plan global, car la place prétendument faite aux parents du Québec depuis 1998 au niveau du conseil de l'établissement (MEQ, 2003) pour la prise de décision, est loin de trouver sa concrétisation.

Limites de la communication entre les parents et l'école. La communication sur le quotidien scolaire avec l'école telle que est décrite par les parents, se fait essentiellement autour de l'enfant, donc ne permet pas aux deux partenaires (parents-enseignants) d'apprendre à mieux se connaître, à partager des éléments de leurs expériences, à poser ensemble de problèmes, ni à analyser les difficultés auxquelles ils sont aux prises. Seule une participation des parents au sein de l'école favoriserait un meilleur partage des informations entre les acteurs ferait en sorte qu'ils se connaissent et se comprennent mieux (Becker-Klein, 1999). Il possible que l'émergence de critiques négatives formulées par les parents à l'encontre des méthodes de travail des enseignants, ainsi que des jugements mettant même en doute leur compétence à remplir leur mission soit une des conséquences de ce manque de proximité. En ce sens, il paraît qu'une meilleure implication des parents dans les activités à l'école aiderait possiblement à un changement de perception afin que les partenaires arrivent à mieux apprécier mutuellement leur travail et à se compléter quand c'est nécessaire. Suivant le constat qui est fait présentement, la situation qui prédomine entre les parents immigrants haïtiens scolarisés et l'école, malgré ses qualités en apparence, serait inapte à résoudre certains problèmes plus complexes, comme la perception de l'école et des enseignants, qui sont des stéréotypes habituels (Becker-Klein, 1999 ; Huffman, 2000) et que seule une relation plus directe aiderait à pallier.

L'autre niveau de communication utilisée par les parents, est celle décrite par Deslandes et Cloutier (2005) c'est-à-dire la communication avec l'enfant en milieu familial sur son quotidien scolaire. Dans le cas des parents immigrants haïtiens scolarisés, ils dialoguent avec leurs enfants sur des questions relatives à leur scolarisation, pour les discipliner ou les éduquer sur des notions devant les servir à mieux accomplir leurs tâches scolaires. La communication sur le quotidien scolaire sert aussi d'instrument de sensibilisation de l'enfant sur l'importance de l'école ou

pour souligner une mauvaise performance scolaire. Les parents conversent avec leurs enfants en milieu familial afin de mieux comprendre ce qu'on fait avec eux à l'école, moyen efficace selon eux de les aider dans leurs devoirs de maison en utilisant à peu près les mêmes méthodes que leurs enseignants. La communication permet aussi aux parents d'exprimer leurs insatisfactions ou leur désaccord vis-à-vis des performances scolaires de l'élève. Ces différents types de communication avec l'enfant sur son quotidien scolaire exercent une influence sur ses performances scolaires (Bergonnier-Dupuy, 2005).

Les parents de notre échantillon tendent à utiliser beaucoup plus la communication sur le quotidien scolaire de l'enfant via le partage d'informations avec les enseignants. Ce phénomène est compréhensible compte tenu que les élèves de cette catégorie ne présentent pas de difficultés scolaires ou de problèmes comportementaux sérieux, les cas dans lesquels la communication avec l'enfant sur le quotidien scolaire sont plus fréquents (Bergonnier-Dupuy, 2005). Cependant, il n'en demeure pas moins que la communication avec les enfants est bien ancrée dans les pratiques parentales de participation et semble influencer positivement sur le rendement scolaire de leurs enfants, car elle permet aux parents immigrants scolarisés non seulement de mieux encadrer leurs enfants, mais surtout d'avoir un niveau de connaissance précise sur certains aspects de leur vécu scolaire. Tout comme, l'affirme Bergonnier-Dupuy (2005), la communication avec les enfants en milieu familial dans le cas des parents immigrants scolarisés peut influencer positivement sur le long terme la réussite scolaire.

### *5.2.2 L'implication dans les devoirs et les leçons comme stratégie de participation des parents en milieu familial*

La seconde stratégie des parents consiste en leur implication à la maison dans les devoirs et les leçons. Au niveau des devoirs, ils font de la supervision et aident leurs enfants à les réaliser. Cette implication est importante car la corrélation est faite entre réussite scolaire des jeunes enfants en mathématiques et en lecture en 2<sup>e</sup> année et l'encadrement de leurs parents (Gavin et Greenfield 1998). La contribution des

parents dans les devoirs de maison et les leçons constitue un indicateur précis de leur niveau d'engagement et de participation en milieu familial. Dans notre échantillon, les parents sont plus nombreux à faire de la supervision des devoirs, du fait que leurs enfants n'éprouvent pas de difficultés scolaires et parviennent à faire leurs devoirs eux-mêmes. Les devoirs de maison qu'il s'agisse de supervision ou d'intervention, leur permet de rester proches de leurs enfants afin de les soutenir et d'assurer le suivi. En toute vraisemblance, les devoirs permettent de développer plus de proximité entre les parents et les enfants. Epstein (2001) considère qu'effectivement l'un des objectifs des devoirs de maison, c'est de développer des relations de proximité en milieu familial entre les parents et leurs enfants en rapport aux tâches scolaires.

Les parents ont le sentiment d'être compétents et aptes à jouer leur rôle et ceci les encourage probablement à participer davantage (Deslandes, 2005). Le fait aussi que leurs enfants travaillent bien à l'école, renforce leurs actions. Il a été démontré que les performances scolaires des enfants peuvent constituer effectivement une source de motivation importante pour les parents à s'impliquer davantage (Becker-Klein, 1999). Certains disent ne pas se contenter des devoirs que donne l'école, en proposant eux-mêmes des exercices à leurs enfants afin de les aider dans les matières où ils ont plus de difficultés, c'est le cas précisément des exercices complémentaires en lecture et en mathématiques. Il est démontré que, lorsque les parents font de la lecture avec leurs enfants en dehors de l'école, ces derniers avaient de meilleurs gains dans cette matière que leurs pairs (National Literacy Trust, 2001). Les parents comprennent l'importance des devoirs qui selon Redding (2000) permet de compenser des lacunes chez certains élèves.

La participation des parents se situe tant au niveau des leçons que des devoirs. Les deux activités sont liées dans une même perspective. Selon Epstein (2001), le suivi dans les devoirs par les parents permet parallèlement à leurs enfants d'acquérir des connaissances et des compétences véhiculées dans les leçons. De plus, l'auteur croit que les devoirs ont pour rôle de consolider les acquis transmis via les leçons. L'implication des parents en milieu familial semble être orientée dans ce sens

là. L'encadrement qu'ils offrent en milieu familial est important dans le développement des compétences de leurs enfants, et leur intérêt manifeste devrait aider à renforcer l'intérêt de leurs enfants pour les activités scolaires (Béliveau, 2004). La présence des parents auprès de leurs enfants est d'autant plus pertinente, car les familles immigrantes sont plus vulnérables, lorsqu'on aborde la question de la réussite scolaire des élèves (Gavin et Greenfield 1998). Il faut noter aussi, en rapport à l'implication présumé de ce groupe de parents, le fait qu'ils n'ont pas mentionné que leurs enfants avaient des difficultés d'apprentissage, ce qui pourrait confirmer l'hypothèse de Lopez (2004) à savoir, les enfants dont les parents sont impliqués ont de meilleurs notes, une meilleure prédisposition, ont du succès.

Dans les deux aspects de la participation des parents (devoirs à la maison et leçons) en milieu familial, ces gens ont la possibilité d'évaluer la progression du travail de leurs enfants en recourant aux outils tels que le bulletin scolaire, les discussions avec les enseignants à l'école, la correction des devoirs et les contrôles. Le contenu de leur contribution permet de croire que les parents de l'échantillon se donnent la possibilité de pouvoir les guider en faisant une certaine régulation de leur apprentissage (Laveault, 1992). En effet, lorsqu'on approfondit la question de la proximité des parents vis-à-vis des tâches qu'ils disent exécuter avec leurs enfants, nous avons relevé que les parents avaient de l'information sur les points forts et faibles de chacun d'eux. Ils savent plutôt facilement dans quelle matière ils performant et dans quelles autres, ils ont de la difficulté, prérequis pour mieux les aider à développer les compétences et preuves de leur implication réelle dans le soutien à la maison. Dans la mesure où, Marjoribanks (2005) croit que quand les parents s'impliquent dans le suivi à la maison, ceci renforce les acquis scolaires, ces parents par leurs activités, devraient aider à renforcer les compétences de leurs enfants.

De plus, nous avons remarqué, tout en apportant un soutien qu'ils jugent suffisant à leurs enfants qu'une majorité de parents ne semblaient pas avoir besoin de recourir aux services de soutien fournis par le gouvernement pour aider les parents en difficulté comme les services d'aide aux devoirs et les autres programmes

favorisant l'intégration des élèves immigrants tel le PELO (MEQ, 1998). Il existe, en ce qui a trait à l'implication des parents, une tendance à l'autosuffisance par rapport à la capacité d'accompagner leurs enfants et de se porter garant de leur réussite. Les points forts de leur discours sur l'implication en témoignent; c'est l'amour qu'ils ont pour eux qui les font agir de la sorte de peur de les voir échouer à défaut de poser cet acte.

Les recherches de Becker-Klein (1999) et de Nord (1998) montrent que le niveau de formation des parents affecte leur niveau de participation aux activités de leurs enfants. Cependant, la taille réduite de notre échantillon de même que les données analysées ne nous permettent pas de formuler des hypothèses. Toutefois, au niveau de la perception de nos parents, plus le niveau de formation accroît, plus les gens mettaient l'accent sur le fait que l'implication des parents serait un devoir. Dans leurs actes aussi, ceci se reflète; ceux de formation technique donnent de l'aide dans les devoirs et les leçons, alors que les universitaires font autant, mais en ajoutant la supervision. Il semble que les universitaires parviennent à faire plus d'activités et d'une plus grande qualité. La supervision est une activité pouvant être associée à la l'aide que l'on peut apporter à l'enfant. L'aide dans les devoirs et les leçons demande fondamentalement que l'enfant soit en difficulté à accomplir lui-même une tâche, alors que la supervision, quant à elle nécessite à ses côtés, une présence plus soutenue dont l'aide devient un élément.

### ***5.2.3 Le type de soutien affectif des parents immigrants haïtiens scolarisés et son importance dans le travail de l'enfant***

Le soutien affectif, comme dernière stratégie utilisée par les parents, se manifeste par les encouragements, les compliments et les petits cadeaux. Selon Bergonnier-Dupuy (2005), c'est la variable la plus importante prédisant la réussite scolaire. En effet, l'attitude des parents immigrants haïtiens scolarisés sur le plan affectif, nous révèle la qualité des actes qu'ils posent pour favoriser le développement des compétences de leurs enfants. Ils renforcent leurs acquis de multiples façons; ils ont aussi des attitudes vis-à-vis de leurs difficultés. Le

développement des compétences de leurs enfants au primaire semble un souci présent et constant chez les parents immigrants haïtiens scolarisés. Dans la pratique aussi, ils s'arrangent pour le matérialiser. Cette contribution des parents vise explicitement à doter l'enfant d'outils devant l'aider dans le développement des compétences transversales, mais surtout disciplinaires.

On peut utiliser les récompenses pour renforcer positivement les bons résultats, la réussite d'un apprentissage, d'un comportement scolaire jugé correct et pour faire en sorte d'augmenter la probabilité qu'elle se reproduise (Huffman et All, 1995). L'utilisation des renforcements est un facteur essentiel à l'apprentissage (Huffman et al, 1995 ; Zimbardo et Gerrig, 1999). Dans le cas des parents immigrants haïtiens scolarisés les divers petits cadeaux sont souvent exploités à titre de renforçateurs pour aider à faciliter l'apprentissage. Quand l'enfant est performant ou revient de l'école avec une excellente mention, il est souvent récompensé. De plus, plusieurs d'entre eux se servent des choses que les enfants aiment beaucoup comme les sorties au MC Donald. Cependant, dans bien des cas l'usage de ce type de renforçateurs est limité afin de respecter les principes de l'utilisation des renforcements et ne pas assister à leur habitude. Ils utilisent avec plus de régularité les félicitations et les encouragements qui se font sous plusieurs formes (Huffman et al, 1995).

L'attitude des parents est relativement similaire en cas de difficultés d'apprentissage. En plus grand nombre, ils travaillent avec eux sur leurs points faibles afin d'y remédier. C'est ainsi qu'à ce niveau, il est important de souligner que les parents immigrants scolarisés fassent de la prescription en encourageant leurs enfants en cas de difficultés ou d'échec scolaire (Racine, 2003). Ils les encouragent en leur fournissant du travail sur leurs faiblesses, les soutiennent, et dialoguent avec eux. Pour une minorité, des punitions sont utilisées comme options face à l'échec ou face aux comportements inadéquats quand l'enfant a le potentiel. Ces punitions se pratiquent pour faire disparaître les comportements non désirés (Huffman et al, 1995). Cependant, même en cas d'usage de punitions, cela se fait dans une faible proportion et celles-ci servent de sanctions modérées favorisant l'effort devant

permettre à l'enfant de prendre conscience de son mauvais comportement et manifester de l'intérêt pour son travail scolaire. Enfin, à l'unanimité, les parents sont assez sensibles (travail sur les faiblesses ou utilisation de punitions) vis-à-vis du travail scolaire de leurs enfants. Le contexte familial semble aussi démocratique dans lequel l'autonomie est valorisée. Ce sont autant d'éléments avec lesquels est corrélé le développement cognitif de l'enfant (Deslandes et Cloutier, 2005).

### **5.3 Qualité et limites de la contribution des parents de l'échantillon au développement des compétences de leurs enfants.**

Le dernier point de notre analyse met en perspective la qualité des activités que les parents effectuent (communication sur le quotidien scolaire, suivi dans les devoirs et les leçons) et la manière dont celles-ci sont liées au soutien affectif, le facteur clé au développement des compétences des élèves.

#### **5.3.2 *La qualité des activités réalisées par les parents en milieu familial***

C'est ainsi que, les activités que font les parents avec leurs enfants peuvent être créditées d'une certaine qualité dans leur engagement auprès d'eux pour les aider à acquérir le savoir-agir avec efficacité dans des situations qui le suggèrent (Bissonnette et Richard, 2001). C'est ainsi que, si d'après le MEQ (2001), le développement des compétences passe d'abord par une bonne appropriation des connaissances, la participation des parents immigrants haïtiens scolarisés ayant des enfants au primaire à Montréal peuvent vraisemblablement aider à leurs enfants à développer leur compétences scolaires. Tout d'abord, l'aide qu'ils apportent en milieu familial dans les devoirs et les leçons, ensuite leurs attitudes au niveau du renforcement des acquis scolaires et leurs réactions aux difficultés devraient contribuer à consolider les savoirs disciplinaires tant dans les domaines où leurs enfants présentent des aptitudes que là où ils ont des difficultés. C'est ainsi que plusieurs éléments de leurs déclarations qu'un travail est réalisé vis-à-vis des connaissances disciplinaires à la base du savoir-agir, mentionné dont parle le MEQ (2001). La participation des parents en milieu familial en ce sens devrait aider au

développement des compétences disciplinaires de leurs enfants. Donc, dans une certaine mesure, la contribution qui est sollicitée de leur part semble être opérante. Ces parents semblent respecter en plusieurs points, des principes de développement des compétences en rapport à la place qu'ils devraient avoir. Le développement des compétences passe d'abord par une bonne appropriation des connaissances et c'est là qu'il a été identifié plus ou moins avec précision une contribution significative des parents haïtiens scolarisés. Les activités visant à une maîtrise de certains savoirs ont été décrites dans leurs discours. De plus, ils paraissent représenter l'adulte qui doit soutenir, guider, valider des hypothèses ou permettre de trouver des situations applicables pour ces hypothèses, dans le cadre du développement des compétences dites transversales (MEQ, 2001).

Pour ce qui est du renforcement des compétences de leurs enfants, les parents ne présentent pas réellement de différences dans les activités qu'ils prétendent réaliser. Cependant, le seul point qui a retenu l'attention est le niveau d'efficacité déclarée avec laquelle les parents utilisaient les renforçateurs et les punitions pour atteindre leurs buts dans le processus de développement des compétences. Ils paraissent très vigilants aux goûts et aux désirs de leurs enfants afin de s'en servir comme renforçateur pour maintenir des comportements désirables ou aider à développer certaines de leurs compétences disciplinaires.

Nous avons constaté entre autres, que le cycle de l'enfant à l'école pouvait influencer l'approche de renforcement des parents. Les petits cadeaux et le Mc Donald sont pour les plus jeunes alors que les plus grands qui sont aussi emmenés au Mc Donald reçoivent de petits cadeaux, en plus des sorties au cinéma. En agissant de la sorte, les parents respectent les éléments du conditionnement opérant, voulant que le stimulus (les récompenses) puissent répondre aux caractéristiques des sujets en fonction du résultat recherché. (Huffman et al. 1995). Par conséquent, ils ont effectivement la possibilité de maintenir jusqu'à un certain point les comportements désirables qui sont la performance scolaire de l'enfant. Par rapport aux difficultés de leurs enfants, les parents choisissent de travailler sur les faiblesses des plus jeunes enfants, alors que pour les plus les plus grands, ils mettent l'accent plus sur le

dialogue autant que le travail sur les points faibles. Ils arrivent à trouver des stratégies relativement appropriées pour parvenir à aider leurs enfants. L'une des conditions demandées aux parents par l'école et l'état est de participer pleinement au développement des compétences de leurs enfants (MEQ, 1997).

### 5.3.2 *Quelques limites de la participation des parents en milieu familial*

En dépit du fait que les parents participent sous différentes formes dans les activités scolaires de leurs enfants, soit par les contacts qu'ils entretiennent avec l'école, soit par leur implication directe dans le travail de leurs enfants en milieu familial, ou par la qualité des actions qu'ils posent au niveau de cette implication, ils n'avaient que des connaissances très vagues du programme scolaire de leurs enfants et de son contenu. En effet, la relation que les parents ont avec l'école, et qu'ils jugent d'ailleurs satisfaisante, peut être retenue comme un facteur négatif. Leur absence dans les activités de l'école et le manque de proximité avec les enseignants font en sorte que leurs idées soient très vagues sur le programme scolaire et du système éducatif québécois, réalité ayant possiblement des conséquences sur leur façon d'intervenir auprès de leurs enfants.

Il est vrai qu'ils font un nombre important d'activités et ont un engagement sans équivoque selon leur propos auprès de leurs enfants. Cependant, le fait que l'exploration a aussi montré que ces parents n'étaient pas au courant de l'existence d'un nouveau programme, ou n'avaient pas reçu assez d'informations sur son contenu, peut être un facteur ombrageant leurs efforts pour répondre justement aux exigences de ce programme. La notion de compétence elle-même, qu'ils sont appelés à développer, n'a été mentionnée que par un seul parent. Donc, ce qui guide leur action en définitive, c'est de pouvoir aider leurs enfants parce qu'ils croient avoir amplement cette capacité, sans vraiment de liens explicites avec les éléments théoriques associés à la manière dont l'intervention devrait être opérationnaliser pour optimiser leur contribution en faveur d'un développement efficace des compétences tant disciplinaires que transversales.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

L'objectif de notre travail consistait à explorer la manière dont des parents immigrants haïtiens scolarisés disent participer au processus de développement des compétences de leurs enfants en effectuant des activités à la maison; tel que prescrit dans le cadre du PFÉQ. Notre démarche trouve son fondement dans le fait qu'au niveau de la société québécoise, la problématique de la réussite scolaire des immigrants de la communauté noire en générale et haïtienne en particulier demeure un sujet préoccupant (Mc Andrew, 2006).

L'introduction du PFÉQ en 2001 relance la problématique de la notion de participation des parents. Soulignons que dans le cadre de ce nouveau programme, le MEQ (2002) croit que le développement des compétences de l'élève implique une collaboration constante entre les parents et l'école. Sur cette base, les parents doivent être en mesure de fournir une assistance continue à leurs enfants en milieu familial dans le suivi des devoirs et des leçons, laquelle est importante afin de favoriser la réussite de l'enfant dans le système. Donc, cette forme de participation des parents doit se traduire dans les faits. Il s'agit d'une part, de la manière dont ils collaborent avec l'école, afin d'avoir une bonne compréhension des attentes de celle-ci. Et d'autre part, savoir utiliser efficacement les informations partagées pour aider en milieu familial au développement des compétences de leurs enfants. (MEQ, 2001).

Cependant, des recherches (Hohl, 1996 ; Mc Andrew, 2001, 2006 ; Bérubé 2001 ; Kanouté 2002 ; Icart, 2005) ont montré que les parents immigrants étaient à risque vis-à-vis de la participation aux activités scolaires de leurs enfants. C'est en ce sens qu'il est pertinent d'explorer chez des parents immigrants haïtiens scolarisés, le niveau de participation aux activités scolaires de leurs enfants dans la société québécoise. Par exemple, ces parents vivant au Québec, ont été instruits dans un système éducatif où la question de la participation des parents n'est pas posée comme un élément crucial. Que les parents en Haïti soient analphabètes ou hautement scolarisés, leur implication dans les activités de l'école n'a pas été démontrée (MENJS, 1995 ; PAQE2/EIQ2, 1999). Or, les recherches actuelles

(Peterson, 1989 ; Montandon, 1996 ; Nord 1998 ; Mc Andrew, 2001 ; Kanouté, 2003 ; Côté, 2005) prouvent que l'implication positive des parents aux activités de l'école favorise la réussite scolaire de leurs enfants.

Nous avons exploré la question de la participation des parents immigrants hautement scolarisés de Montréal, à l'aide d'un échantillon réduit de douze parents ayant des enfants au primaire. Nous avons formulé quatre questions afin d'essayer de répondre à notre question principale de recherche c'est-à-dire, comment les parents immigrants haïtiens hautement scolarisés, disent-ils contribuer au suivi académique et à la réussite scolaire de leurs enfants dans le contexte du PFÉQ ? C'est ainsi que, à l'aide d'une approche exploratoire, nous avons essayé de répondre à cette question pour atteindre l'objectif qui était poursuivi dans le cadre de ce travail.

Par rapport à la question à savoir : dans quel contexte familial se réalise la participation au suivi scolaire à la maison par des parents immigrants haïtiens scolarisés auprès de leur-s enfant-s du primaire à Montréal? Nous avons trouvé qu'au niveau du contexte de la participation des parents, tout d'abord il existe une relation avec l'école, laquelle se pratique dans un cadre formel, paraissant en adéquation aux besoins des parents. La plupart du temps, ils échangent avec l'école des informations à travers l'agenda sur les progrès et les difficultés de leurs enfants et se considèrent comme partenaires de l'école. Cette typologie se rapproche de celle décrite par Vatz-Larroussi et al. (2005), dans laquelle, il existait un certain équilibre, et du respect dans la relation entre les parents et l'école en raison de leur implication et leur capacité de négociation. Cependant, c'est l'école qui prend l'initiative d'initier les contacts généralement. Des aspects contraignants pour les parents sont aussi soulevés dans la relation avec l'école, comme la planification de leur horaire. De plus, les parents interrogés n'ont pas mentionné prendre part, ni au comité des parents ou autre association, ni participer aux activités parascolaires qu'organise l'école, mais participent aux réunions convoquées par l'école. La place qui est faite aux parents à l'école pour la prise des décisions dans le cadre du PFÉQ, n'est pas utilisée par les parents de notre échantillon (MEQ, 2003).

Les parents immigrants haïtiens scolarisés comprennent l'importance du partage des tâches avec l'école passant par leur implication systématique en milieu familial. Ils sont à ce niveau très différents de leurs compatriotes analphabètes, qui étaient incapables de savoir ce que l'école attendait d'eux et incapable d'apporter une quelconque aide (Hohl, 1996). Certains affirment qu'ils n'ont pas toujours la possibilité de faire ce qu'ils souhaiteraient pour mieux collaborer avec l'école de leurs enfants, car ils ont beaucoup de contraintes, en rapport souvent à leur situation d'immigrant (Mc Andrew, 2001). En milieu familial, cependant, ils parviennent tous à s'organiser afin de venir en aide à leurs enfants dans leurs activités scolaires, puisqu'ils disent comprendre l'importance de cette implication à la maison, tributaire de la réussite de leurs enfants.

Au niveau du contexte de la participation de ces parents immigrants scolarisés en Haïti, résidants à Montréal, nous avons retenu qu'en général, les parents ont une perception positive de leur relation avec l'école. Cependant, la planification de l'horaire constitue pour plusieurs des obstacles, les empêchant de répondre plus favorablement aux sollicitations de l'école. C'est pour cela que l'agenda est une méthode très convenable à leur situation avec les possibilités qu'il leur offre. Les parents sont absents au sein des activités de l'école, contrairement au souhait du MEQ (2004). Pourtant en ce qui a trait à leur perception de l'implication, ils paraissent généralement satisfaits. Ils sont confiants de leur capacité à accompagner leurs enfants, condition essentielle à une participation réelle de leur part (Deslandes, 2005).

À la deuxième question de recherche, en relation avec la communication sur le quotidien scolaire, comment ces parents immigrants scolarisés décrivent-ils leurs activités en milieu familial? Les parents ont mentionné deux éléments complémentaires leur permettant de s'informer sur le quotidien scolaire de leurs enfants. Il s'agit de la communication avec l'enseignant et celle avec l'enfant. D'une part, la communication avec les enseignants permet un partage d'information satisfaisant sur le progrès et des difficultés de leurs enfants. Ils disent communiquer avec l'école sur une base assez régulière au moyen de l'agenda. De plus, ils se

servent de ces informations dans le but de mieux les aider en milieu familial. L'école les encourage en ce sens, donc par la même occasion travaille au respect des consignes du MEQ (2004) voulant que les parents soient considérés par l'école comme de réels partenaires. D'autre part, les parents communiquent aussi avec leurs enfants afin de se renseigner sur leur quotidien scolaire. Ils dialoguent avec eux sur des questions en rapport à leur scolarisation, pour les discipliner ou les éduquer sur des notions devant les servir à mieux accomplir des tâches scolaires.

Les deux formes de communication sur le quotidien scolaire se complètent avec pour seul but de mieux assurer le suivi en milieu familial et d'aider les enfants. Elles permettent aux parents immigrants scolarisés non seulement de mieux encadrer leurs enfants, mais surtout d'avoir un niveau de connaissance précise sur certains aspects de leur vécu scolaire. La communication sur le quotidien scolaire est un moyen ayant une influence sur ses performances scolaires de l'enfant (Bergonnier-Dupuy, 2005) et les parents immigrants haïtiens scolarisés semblent l'utiliser à deux niveaux.

Suivant la manière dont les parents décrivent leurs activités en milieu familial en rapport à l'aide aux devoirs et les leçons, il nous a été possible d'identifier deux tâches spécifiques (notre troisième question de recherche). C'est ainsi que, les parents participent dans les devoirs, en faisant de la supervision, en aidant leurs enfants à les accomplir ou en leur proposant des exercices complémentaires surtout en lecture. Pour les leçons, ils les aident aussi à étudier, supervisent aussi et mettent l'accent sur les points forts de leurs enfants. Par l'intermédiaire de ces deux tâches de suivi et d'encadrement à la maison que les parents affirment effectuer, ils parviennent dans une certaine mesure, à renforcer les acquis scolaires et les compétences de leurs enfants (Marjoribanks, 2005) qui selon Peterson (1989) est le meilleur moyen pour des parents de participer à l'éducation de leurs enfants.

L'exploration de l'implication des parents à la maison dans le suivi de leurs enfants nous montre aussi qu'une majorité de parents ont une connaissance de leurs enfants sur le plan académique pouvant identifier facilement, leurs points forts et

leurs faiblesses. Ils utilisent les outils d'évaluation pour rester au courant de leurs progrès ainsi que de leurs difficultés. De plus, ces parents n'utilisaient pas et surtout n'avaient pas besoin des services de soutien fournis par le gouvernement pour soutenir les parents en difficultés comme, les services d'aide aux devoirs et les autres programmes favorisant l'intégration des élèves immigrants tel le PELO (MEQ, 1998). Ils estiment que l'aide qu'ils apportent à leurs enfants est suffisante. Ils font preuve de confiance et d'auto suffisance pour ce qui est de la capacité à encadrer et à accompagner leurs enfants, en se portant même garant de leur réussite scolaire.

Finalement, en ce qui a trait au soutien affectif pour développer les compétences, à savoir comment les parents décrivent-ils leurs activités en milieu familial ? L'inventaire qui a été fait permet d'identifier une certaine contribution des parents immigrants scolarisés au développement des compétences de leurs enfants. En effet, l'attitude des parents en milieu familial est assez révélatrice de la qualité des actes qu'ils disent poser pour développer les compétences des enfants. Ces individus, ont de multiples façons de renforcer les acquis de leurs enfants, et réagissent face à leurs difficultés.

Par exemple, les parents se servent des récompenses pour renforcer positivement les bons résultats, la réussite d'un apprentissage, un comportement scolaire jugé correct pour faire en sorte d'augmenter la probabilité que ces comportements se reproduisent (Huffman et All, 1995). Implicitement et explicitement, ces gens reconnaissent l'utilisation des renforcements comme un facteur essentiel à l'apprentissage (Huffman et al, 1995 ; Zimbardo et Gerrig, 1999). L'enfant qui performe à l'école est habituellement récompensé de manière tangible. Cependant, les félicitations et les encouragements sont utilisés avec plus de régularité. De même par rapport aux difficultés d'apprentissage, certains travaillent sur les points faibles de leurs enfants afin d'y remédier. D'autres dans une proportion beaucoup plus restreinte, recourent à des punitions quand l'enfant échoue, surtout si les parents estiment que le potentiel est présent.

Les activités que les parents ont affirmé réaliser, témoignent de leur implication dans le suivi et l'encadrement de leurs enfants à la maison, démarche

primordiale dans l'acquisition du savoir -agir, fondée sur la mobilisation mais surtout l'utilisation efficace de ressources (MEQ, 2001). Le fait de superviser leur travail, de les aider, de renforcer leurs acquis scolaires, réagir à leurs difficultés, ou tout simplement de les soutenir, devrait aider à consolider les savoirs disciplinaires acquis en milieu scolaire par l'enfant (Scallon, 2004). Donc, à ce titre, les parents immigrants haïtiens scolarisés semblent contribuer au développement de compétences disciplinaires et dans une certaine mesure, jouent le rôle indispensable qui leur est attribué dans le cadre du PFÉQ (MEQ, 2001).

Les parents immigrants haïtiens scolarisés en dépit des conditions liées à l'immigration, et des éléments liés à leur passé culturel, au contact de la société québécoise, en fonction de leur réalité et des initiatives de l'école, parviennent à participer à plusieurs niveaux à l'éducation de leurs enfants au premier et second cycle du primaire à Montréal. Dans la mesure où le développement des compétences passe d'abord par une bonne appropriation des connaissances, la contribution de ces parents est significative, eux qui ont confié entreprendre des activités visant à une maîtrise de certains savoirs surtout disciplinaires. De plus, ils semblent également jouer un rôle actif, lorsqu'il s'agit de développement de compétences transversales, car ils représentent à bien des égards à l'adulte dont parle le MEQ (2002) qui doit soutenir, guider, valider des hypothèses ou permettre de trouver des situations applicables pour ces hypothèses.

Donc, dans le cadre de notre recherche, il nous a été possible d'explorer la manière dont des parents immigrants haïtiens hautement scolarisés disent participer au processus de développement des compétences de leurs enfants, tel que prescrit dans le cadre du PFÉQ. Cette exploration a montré que ce groupe a une façon propre à lui de contribuer au suivi académique de leurs enfants en milieu familial. Cette contribution se manifeste à plusieurs niveaux, d'abord dans le partage des informations, la compréhension des attentes de l'école, l'implication à la maison, la communication sur le quotidien scolaire de l'enfant et l'attitude des parents sur le plan affectif pour développer les compétences de leurs enfants.

Finale­ment, il est important de souligner que les données recueillies de même que leur analyse ne présentent que des tendances qui pourraient être éventuellement approfondies dans le futur. Il s'agissait pour nous d'explorer le phénomène de la participation des parents immigrants haïtiens hautement scolarisés dans leur pays face à leur implication dans l'éducation de leurs enfants. Soulignons que cette démarche a été réalisée sur un échantillon réduit. Donc, il n'est pas possible dans le contexte d'un tel travail de généraliser les conclusions à l'ensemble de la population des parents immigrants scolarisés dans leurs pays et vivant à Montréal.

## REFERENCES

- Alvarado, J.M. (2000). *La Relation école familles «Pour mieux faire»*, édition : ESF éditeur, Division de Elsevier Business.
- Barbeau, S. (1992). *La recherche qualitative et la méthodologie phénoménologique de recherche*. Presses de l'Université de Montréal.
- Becker-Klein, R. (1999). *Family and School level of Barriers of the family involvement*, US department of education
- Béliveau, M.C. (2004). *Au retour de l'école*, hôpital Sainte Justine
- Bergonnier-Dupuy, G (2005). *Famille et solarisation*, Revue Française de pédagogie, # 151 Avril-Mai-Juin 2005, Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), 5-16
- Berthelot, J. (1991). *Apprendre à Vivre ensemble, immigration, société et éducation*, centrale de l'enseignement du Québec et les éditions Saint-Martin.
- Bérubé, L. (2004). *Parents d'ailleurs, enfants d'ici, Dynamique d'adaptation du rôle parental chez les immigrants*, Presses de l'Université du Québec.
- Bissonnette, S et Richard, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe*, Chenelière/McGraw-Hill.
- Bodner-Johnson, B et Sas-Lehrer, M. (1999). *Family-Schools relationship: Concept and premises sharing ideas*. Laurent Clerc National Education Center, Galaudet University
- Bushnell, M. (1997). Small school ritual and parent involvement. *The urban review*, volume 29 # 4, 283-293
- Chapman, C, Vaden-Kiernan, N, McManus, J. (2005). *Parents and Family involvement in education*, center of education statistics (NCES).
- Comeau, J. et Salomon, A (1994). *La participation à l'école- Une recherche de sens pour les intervenants*, Agence d'Arc

- CGTSIM- Comité de Gestion de la Taxe Scolaire de L'île De Montréal (2004). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*, Inscription au 30 Septembre 2003, Bibliothèque Nationale du Québec. [En ligne]. Adresse URL : [http://www.cgtsim.qc.ca/apropos/Actions/Eduinter/Portrait\\_socioculturel.pdf](http://www.cgtsim.qc.ca/apropos/Actions/Eduinter/Portrait_socioculturel.pdf)
- Chéry, L. (2003). *Perceptions des enseignants et des parents au sujet des difficultés en lecture des élèves d'origine haïtienne des milieux défavorisés de Montréal*, Université de Montréal.
- Côte, C. (1993). *Partenariat École-Communauté*, Guérin éditeur 1993.
- CRIRES (1993). La réussite scolaire et la collaboration entre l'école et la famille, *CRIRES Vol 1 #1, 1-8* [En ligne]. Adresse URL : [www.ulaval.ca/cpires/pdf/CRIRES1.pdf](http://www.ulaval.ca/cpires/pdf/CRIRES1.pdf)
- CSE- Conseil supérieur de l'éducation (2002) *L'organisation du primaire en cycle d'apprentissage, Une mise en œuvre à soutenir*, Gouvernement du Québec
- Daniel-Write, K. (2002). *Reassessing Parents Involvement: Involvement language minority parents in schools work at home*, University of Pennsylvania.
- Deslandes, R et Bertrand, R, (1999). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire, *Revue des Sciences de l'éducation*, Vol. XXX, no 2, 2004, p. 411 à 433 [En ligne]. Adresse URL : <http://www.erudit.org/revue/rse/2004/v30/n2/012675ar.pdf>
- Deslandes, R et Bertrand, R. (1999). L'état d'avancement des connaissances sur les relations école-famille : un portrait global, *Vie pédagogique* 126, février-Mars 2003, p. 27-30 [En ligne]. Adresse URL: [http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/126/vp126\\_27-30.pdf](http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/126/vp126_27-30.pdf)
- Deslandes, R et Cloutier, R, (1999). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents, *Revue Française de pédagogie*, # 151 Avril-Mai-Juin 2005, Institut National de Recherche pédagogique (INRP), 61-73
- Duch, H (2005). *Redefining parent involvement in Head Start: a two-generation approach*. Educational Resources Information Center (ERIC)

- Epstein, J (2001). *School, Family and Community partnerships. Preparing educators and improving schools*, Wesview press.
- Gagnon, F., Mc Andrew, M. et Page, M. (1996). *Pluralisme, citoyenneté et Éducation*, Bibliothèque Nationale du Québec.
- Gavin, M.K. et Greenfield, D.B. (1998). A comparison of levels of involvement for parents with at-risk African American kindergarten children with high versus low teacher encouragement, *Journal of Black Psychology*, Vol. 24 # 4, November 1998, 403-417
- Grimaldi, C et Rachedi, A. (1998). *Accueillir les élèves étrangers*, éditions Licorne.
- Hepburn, H.S., (2005). *Families as Primary Partners in their Child's Development School Readiness*, The Annie E, Casey Foundation
- Hohl, J. (1996). Qui sont « les parents »? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école, *Riac* 35, 51-61
- Huffman, K, Vernoy, M et Vernoy, J. (1995). *Psychologie en Direct*, Modulo éditeur
- Icart, J.C., (2004). *Les Haïtiens*, Encyclopédie Canadienne. [En ligne]. Adresse URL : [www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCEetParams=F1ARTF0009391](http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCEetParams=F1ARTF0009391)
- Kanouté, F (2003). La relation école-famille, *Éducation Canada*, vol 3, # 1, 28-31
- Kanouté, F (2003). *Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants*, Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM),
- Laveault. D et al, (1992). *Les pratiques d'évaluation en Éducation*, M/Éditeur
- Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Éditions d'Organisation
- Legendre, R. (2002). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Bibliothèque nationale du Québec.
- Lopez, G. (2004). *Bringing the Mountain to Mohamed: Parent Involvement in Migrant impacted school*, Educational Resources Information Center (ERIC)

- Louis, M.A. (1997). *Les épreuves uniques du Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) et le fonctionnement différencié des items relativement aux québécois d'ascendance française (QAF) en regard des québécois d'origine haïtienne (QOH)*, Université de Montréal.
- Mapp, K.L. (2002). *Having their say: Parents describes how and why the involved in their children's education*, American Educational Research Association.
- Majoribanks, K (2005). Family Environment and Children's outcomes, *Educational Psychology*, Vol. 25, December 2005, pp.647-657
- Maxwell, J.A. (1999). *La modélisation de la recherche qualitative : une approche Interactive*, Editions Universitaires Fribourg.
- Mc Andrew, M et Gagnon, F. (2000). *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées*, L'Harmattan.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école (Le débat dans une perspective comparative)*, Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. (2005). La réussite Scolaire des Jeunes des communautés noires au secondaire, *Centre de Ressources de la 3<sup>e</sup> Avenue* [En ligne]. Adresse URL : [http://im.metropolis.net/research-policy/research\\_content/doc/jeunes-noirs-secondaire.pdf](http://im.metropolis.net/research-policy/research_content/doc/jeunes-noirs-secondaire.pdf)
- Mesmin, C. (1993). *Les enfants de migrants à l'école*, Editions : Les pensées sauvages.
- Miles, B.M et Huberman, A. M (1994). *Qualitative Data analysis: a sourcebook of new methods*, Sage Publications, New Delhi, second edition
- MEQ- Ministère de l'Éducation du Québec. (1994). : *Préparer les jeunes au 21<sup>e</sup> siècle : rapport / du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*, Gouvernement du Québec
- MEQ- Ministère de l'Éducation du Québec. (1996). *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996, Exposé de la situation*, Gouvernement du Québec. [En ligne]. Adresse URL : <http://www.meq.gouv.qc.ca/ETAT-GEN/MENU/Tabmat.htm>

- MEQ- Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *Une école d'Avenir Intégration Scolaire et éducation interculturelle*, Gouvernement du Québec
- MEQ- Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Gouvernement du Québec 1998. [En ligne]. Adresse URL: [www.meq.gouv.qc.ca/reforme/int%5Fscol/Plan-\\_f.pdf](http://www.meq.gouv.qc.ca/reforme/int%5Fscol/Plan-_f.pdf)
- MEQ- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, Virage du Succès, Éducation préscolaire Enseignement primaire*, Gouvernement du Québec.
- MEQ Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *L'évaluation des apprentissages, au préscolaire et au primaire, cadre de référence*, Direction générale de la formation des jeunes, Gouvernement du Québec.
- MEQ- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *Échelle des niveaux de compétences, Enseignement primaire*, Direction générale de la formation des jeunes, Gouvernement du Québec.
- MEQ- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Le programme de soutien à l'école Montréalaise, Décroche tes rêves*, Gouvernement du Québec. [En ligne]. Adresse URL: <http://www.meq.gouv.qc.ca/ecolemontrealaise/pdf/brochure03-4f.pdf>
- MEQ- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Le programme de soutien à l'école Montréalaise, Décroche tes rêves*, Gouvernement du Québec. [En ligne]. Adresse URL: <http://www.meq.gouv.qc.ca/ecolemontrealaise/pdf/brochure04-5f.pdf>
- MEQ- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Les modalités des nouveaux programmes aide aux devoirs et écoles en forme et en santé sont rendues publiques*, Gouvernement du Québec : [En ligne]. Adresse URL [http://www.meq.gouv.qc.ca/lancement/prog\\_devoirs\\_ecoles](http://www.meq.gouv.qc.ca/lancement/prog_devoirs_ecoles)
- MEQ- Ministère de l'Éducation du Québec (2004). *Politique d'évaluation des apprentissages*, Québec : Gouvernement du Québec
- MENJS- Ministère de l'Éducation Nationale le la Jeunesse et des Sports (1995). *Diagnostic Technique du Système Éducatif Haïtien*, Rapport de Synthèse, Bibliothèque Nationale.

- MICC- Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles. (2006). *Rapport du Groupe de travail sur la pleine participation à la société québécoise des communautés noires*, Gouvernement du Québec. [En ligne]. Adresse URL [http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/pdf/CommunautesNoires\\_RapportGroupeTravail\\_fr.pdf](http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/pdf/CommunautesNoires_RapportGroupeTravail_fr.pdf)
- MRCI- Ministère des Relations avec les Citoyens et Immigrations Québec (2004). *Communauté culturelle du Québec, la communauté haïtienne*, Gouvernement du Québec, 2004 [En ligne]. Adresse URL: [http://www.mrci.gouv.qc.ca/quebecinterculturel/fr/com\\_haitienne\\_2.asp](http://www.mrci.gouv.qc.ca/quebecinterculturel/fr/com_haitienne_2.asp)
- Montandon, C. (1996). Les relations des parents avec l'école, *Riac* 35, 1996, 63-73 [En ligne]. Adresse URL: [www.erudit.org/revue/LSP/1996/v/n35/005192ar.pdf](http://www.erudit.org/revue/LSP/1996/v/n35/005192ar.pdf)
- National Literacy Trust (2001). *Parents' involvement in literacy achievement: the research evidence and the way forward*, National Literacy Trust.
- Nord, W.C., (1998). Factors associated with fathers and mothers involvement in their children' schools, *National Center of Education Statistics*.
- OERI- Office of educational Research and Improvement (2001). *Family involvement in children's education: Successful local approaches. An idea book. Abridge version*, US Department of Education
- Paillé, P et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Armand Colin
- Perrenoud, P. (1997), *Construire des compétences à l'école*, ESF éditeur
- Peterson, D. (1989). Parent Involvement in the educational process, *ERIC Digest number EA 43, ERIC Clearinghouse on Educational management Eugene OR*. [En ligne]. Adresse URL : <http://www.ericdigests.org/pre-9213/parent.htm>
- Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires. (1997). *La recherche qualitative, Enjeux épistémologique et méthodologiques*, Éditions Gaétan Morin
- Potvin., P, Deslandes, R, Beaulieu, P, Marcotte, D, Fortin, L, Royer, E, Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire, *revue Canadienne de l'éducation*, Vol. 24 # 4 P. 441-455 : [En

ligne]. Adresse URL <http://www.csse.ca/CJE/Articles/FullText/CJE24-4/CJE24-4-potvin.pdf>

Preteille, A. M. (1999). *Que Sais-je ? L'éducation interculturelle*, Presses universitaires de France

PAQE2- Projet d'Amélioration de la Qualité de L'Éducation. (1999) Le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage à l'école fondamentale en Haïti- Panorama de la situation dans les écoles publiques et privées défavorisées, *FONHEP-EDC*

Racine, S. (2003). *La formation synergique*, Guide de l'enseignant dans son élaboration de projets favorisant l'apprentissage de compétences. Ste-Foy : Septembre Éditeur.

Ragi, T. (1998) *Acteurs de l'intégration, les associations et les pratiques éducatives*, éditions licorne.

Redding, S. (2000). *Parents and Learning*, international bureau of education, UNESCO

Reed, R.P, Jones, K.P, Walker, J.M et Hoover-Dempsey, K.V, (2000). Parents 'motivations for involvement in children's education, *Educational Resources Information Center (ERIC)*.

Scallon, G. (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Éditions du renouveau Pédagogiques Inc.

Saint-Laurent, Royer, E, Hébert, M, Tardiff, L. (1994). Enquête sur la collaboration école-famille, revue Canadienne de l'éducation, Vol.19 # 3 P. 270-295 [En ligne]. Adresse URL: <http://www.csse.ca/CJE/Articles/FullText/CJE19-3/CJE19-3-07Saint-Laurent.pdf>

Statistiques Québec (2001). *Les migrations*, Gouvernement du Québec, 109-118 [En ligne]. Adresse URL: [http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/demograp/pdf/bilan02\\_7.pdf](http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/demograp/pdf/bilan02_7.pdf)

Statistiques Québec (2004). *La situation démographique au Québec, bilan 2004*, Gouvernement du Québec 2004, Les migrations Page 107-118 [En ligne]. Adresse URL <http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/demograp/pdf/bilan2004c7.pdf>

- Timperley, H.T. et Robinson M.J. (2001). Changing teachers' schema, *Journal of educational Change* 2, 281-300, Kluwer Academic Publishers.
- Tourigny, M. et Bouchard, C. (1991). Étude comparative des mauvais traitements de familles de souche québécoise et de familles d'origine haïtienne, *P.R.I.S.M.E.*, V 1 (2), 57-66.
- Van Der Maren, J.M (1996), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Presses de l'université de Montréal.
- Vatz-Laaroussi, M. (1996). Les nouveaux partenariats Famille-École au Québec : l'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées ? *Riac* 35, 87-97 [En ligne]. Adresse URL : [www.erudit.org/revue/LSP/1996/v/n35/005245ar.pdf](http://www.erudit.org/revue/LSP/1996/v/n35/005245ar.pdf)
- Vatz-Laaroussi, M., C. Lévesque, F. Kanouté, L. Rachédy, C. Montpetit et K. Duchesne. (2005). *Les différents modèles de collaboration familles-école : trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec*. Montréal : Rapport de recherche remis au FQRSC.
- Wagner, L. (2002). *Family Involvement: A key component of student and schools success*, *Voice of Illinois Children*, Educational Resources Information Center (ERIC).
- Zimbardo, P.G et Gerrig, R.J (1999). *Psychology and life*, An imprint of Addison Wesley Longman, Inc.

## **ANNEXE A**

Formulaire de Consentement des parents

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

**Titre de l'étude :** La participation des parents à l'évaluation formative des élèves d'origine haïtienne dans les écoles de Montréal dans le cadre du nouveau programme du primaire de l'École québécoise.

**Chercheur :** William MICHEL, étudiant, Département d'Administration et Fondements de l'Éducation, Sciences de l'éducation, Université de Montréal (Adresse : [information retirée / information withdrawn])  
téléphone : [information retirée / information withdrawn].

**Chercheur :** Roseline Garon, Professeure au Département d'Administration et Fondements de l'Éducation, Sciences de l'éducation, Université de Montréal

**1. Objectifs du projet :** Ce projet de recherche vise d'une part, à recueillir des informations sur la perception des parents haïtiens scolarisés concernant leur rôle dans la participation aux différentes activités entreprises par les écoles de leurs enfants. D'autre part, il vise à documenter les types d'activités que ces parents réalisent avec leurs enfants en rapport à leur scolarité au primaire.

**2. Votre participation :** Votre participation se limite à une entrevue d'environ 30 à 45 minutes où nous vous poserons différentes questions sur votre participation aux activités scolaires de votre enfant et sur votre perception quant à la relation que vous entretenez avec son école. Les rencontres se tiendront à la date et au lieu de votre choix. Toutes les entrevues feront l'objet d'enregistrements sur cassette, si vous nous donnez votre accord.

**3. Avantages et inconvénients :** Le projet en tant que tel, ne comporte ni inconvénient autre que le temps et l'énergie de l'entrevue, ni bénéfice personnel et direct pour les participants (vous ne serez pas indemnisés). Cependant, l'exploration du phénomène de la participation des parents haïtiens aux activités de leurs enfants peut constituer une base importante pour aborder cette problématique dans le futur dans l'intérêt des parents en général.

**4. Caractère confidentiel ou public des informations:** Seul le chercheur et sa directrice auront accès aux enregistrements qui seront conservés jusqu'à une date déterminée par les règlements de la Faculté des Études Supérieures. Dans aucun document ne figurera le nom des parents qui ont participé à la recherche. Dans les entrevues enregistrées, la dénomination de parent 1, 2, 3 etc.... sera attribuée aux participants. Les remerciements seront adressés à l'ensemble des parents ayant contribué à la réalisation de la recherche.

**5. Participation volontaire :** La participation à cette recherche est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à m'en aviser verbalement. Si vous vous retirez de l'étude après l'entrevue, l'enregistrement de l'entrevue sera détruit.

### Consentement

Je, ....., (Nom en lettres moulées du participant) déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, en avoir discuté avec la responsable du projet, M. William Michel, et comprendre le but, la nature de ma participation, de même que les avantages et inconvénients liés à ma participation à l'étude en question.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette étude. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice.

Signatures

Participant.....

Date .....

Chercheur.....

Date .....

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](mailto:ombudsman@umontreal.ca)

**Un exemplaire signé du formulaire d'information et de consentement vous sera remis.**

## **ANNEXE B**

Le guide d'entrevue des parents

## **Guide entrevue des parents**

### **Partie A : Communication et participation aux activités de l'école**

- A1. L'année dernière ou au début de cette année, quels contacts avez-vous eu avec l'école de votre enfant ? Combien de fois ? Par qui ? (Directeur, secrétaire, enseignant, etc.). Par quel moyen (agenda, lettre, téléphone) ? Pour quel motif ?
- A2. Que pensez-vous des contacts avec l'école? Si le parent les trouve utiles demandez-lui pourquoi ?
- A3. Dans les contacts avec l'école, qu'est-ce que vous trouvez facile ou difficile ?
- A4. Pensez-vous que l'école attend quelque chose en particulier de votre part? Qu'en est-il pour vous, est-ce le cas ?
- A5. Que savez-vous du programme scolaire qui est utilisé à l'école de votre enfant? Quelles informations avez-vous reçu à ce sujet de la part de son (leur) école ?

### **Partie B : Implication du parent dans l'accompagnement scolaire à la maison (dans la perspective du développement des ses compétences).**

- B1. En rapport à l'école de votre enfant, comment ça se passe à la maison ? Comment vous organisez-vous pour suivre son travail à la maison (surveillez les devoirs : comment ? discuter de ce qu'il vit à l'école, l'encourager : fréquence et le type, faire la discipline : fréquence et le type, lui donner des conseils, surveillez ses fréquentations, etc.).

**Si le parent dit ne rien faire à la maison pour suivre les études de son (ses) enfant (s), lui demander d'expliquer pour quelles raisons.**

- B2. Pourriez-vous me dire dans quoi (activité (s) ou matière(s)) que votre (vos) enfant (s) excelle (ent) ?
- B3. Pourriez-vous me dire dans quoi d'autres il a le plus de difficultés ? Que faites-vous par rapport à cela?
- B4. Mis à part le bulletin scolaire, vous est il possible d'avoir des informations sur les progrès ou les difficultés de votre (vos) enfant (s) à l'école ?
- B5. Que faites-vous, lorsque vous n'êtes pas satisfait de la performance de votre (vos) enfant (s) dans une tâche scolaire?
- B6. Qu'est-ce qui se passe quand votre (vos) enfant (s) obtient une bonne mention ou a bien réussi un apprentissage ?
- B7. Qu'est-ce qui vous paraît le plus facile et le plus difficile quand vous voulez aider votre (vos) enfant (s) dans ses tâches scolaires.
- B8. Pourquoi vous intéressez-vous au travail de votre enfant à la maison (par devoir, par amour, parce que l'école le demande, etc.). Trouvez-vous que ça sert à quelque chose ? Êtes-vous satisfait de la façon dont vous le faites ? Expliquez ?
- B9. Si on considère ce que vous faites à la maison pour suivre le travail de votre (vos) enfant (s) dans ses (leurs) études, aimeriez-vous continuer à le faire, aimeriez-vous ne plus avoir à le faire ou aimeriez-vous le faire d'une autre façon ?
- B10. Comment qualifieriez-vous le niveau d'intégration de votre enfant à son école ?
- B11. Que pensent les personnes de l'école des problèmes que vous pouvez avoir pour suivre à la maison les études de votre (vos) enfant (s)?

**Partie C : Profil du parent et son point de vue des parents sur les perspectives d'aide pour une meilleure prise en charge de leur enfant.**

- C1. Depuis combien de temps êtes-vous au Québec, quel est votre statut (réfugié, immigrant reçu, citoyen canadien) ?
- C2. Avez-vous fait vos études classiques en Haïti ? Avez fait d'autres études ?
- C3. Combien d'enfants avez-vous ? Combien sont au primaire (garçon, fille, âge, niveau) ?
- C4. Si vous pensiez à vos études quand vous étiez jeunes, quels souvenirs gardez-vous de l'école ?
- C5. Au Québec, quelle est la langue de communication à la maison ?
- C6. Votre (vos) enfant (s) reçoit-il de l'aide dans ses études ailleurs qu'à l'école et à la maison ? Si oui, en quoi a consisté cette aide ? Par qui était elle donnée ? Avez-vous eu la possibilité de suivre le cheminement de votre (vos) enfant (s) dans le cadre de cette aide ?
- C7. Selon vous, que vous faudrait-il pour une meilleure communication avec l'école de votre enfant (par l'agenda de l'enfant, téléphone, lettre). Qui pourrait donner vous aider en ce sens ?
- C8. Selon vous, qu'est-ce qui marche et qu'est-ce qui ne marche pas dans les relations que vous avez avec l'école de votre (vos) enfant (s) ? Savez-vous pourquoi ? Comment cela pourrait t-il être modifié ?