



**LE CONTEXTE PRÉMIGRATOIRE ET L'IMPLICATION DES PARENTS
D'ORIGINE HAÏTIENNE DANS LE SUIVI SCOLAIRE DE LEURS ENFANTS AU
QUÉBEC**

Par

Jose Myriam Saint-Fleur

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE PSYCHOPÉDAGOGIE ET D'ANDRAGOGIE

Mémoire de maîtrise présenté en vue de l'obtention du grade de maîtrise en psychopédagogie

MAI 2007

© Jose Myriam Saint-Fleur, 2007



Direction des bibliothèques

AVIS

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

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.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Faculté des études supérieures

**Ce mémoire : le contexte prémigratoire et l'implication des parents d'origine
haïtienne dans le suivi scolaire de leurs enfants au Québec, présenté par
Jose Myriam Saint-Fleur, a été évalué par un jury de trois membres, composé
de :**

Fasal Kanouté : directrice de recherche

Serge J. Larivée : président

Martial Dembélé : membre

Accepté le -----

RÉSUMÉ

La communauté haïtienne s'impose aujourd'hui comme la plus grande communauté noire de Montréal. Ainsi, la présence des élèves d'origine haïtienne est significative dans le système scolaire montréalais. Cependant, la situation socioscolaire de ces élèves est une préoccupation récurrente pour leur communauté ainsi que pour certains chercheurs. Cette situation est analysée sous différents angles dont celui de la relation école-famille. L'originalité de notre mémoire réside dans le choix d'explorer la relation école-famille en contexte prémigratoire, en l'occurrence Haïti, pour mieux lire les enjeux de l'implication scolaire de parents d'origine haïtienne vivant au Québec.

Dans des pays comme Haïti, la relation école-famille est un thème de recherche émergent, mais l'implication parentale dans le suivi scolaire préoccupe de plus en plus des acteurs du milieu scolaire. Au Québec, ce thème est largement investi par les chercheurs. Ce mémoire s'est appuyé sur un cadre conceptuel qui présente les différentes facettes de l'implication parentale en contexte migratoire, structurée, d'une part, autour du style parental et du suivi scolaire parental, d'autre part, autour des défis liés à la relation école-famille d'origine immigrante. Ces défis sont liés aux: profils socioculturels et économiques des familles, aux conflits de valeurs, à l'expérience d'intégration, etc.

Basée sur une approche qualitative, la cueillette des données s'est déroulée sur deux sites : Haïti (5 parents, 2 enseignants et 2 directeurs d'école) et Québec (7 parents). Les données ont révélé une influence du contexte prémigratoire sur certains aspects dont, entre autres, la place de l'école privée dans les stratégies familiales ; la délégation d'une certaine autorité à l'école; un contrôle de la marge de manœuvre de l'enfant pour mieux le guider; un rapport à l'école plus centré sur

l'enfant et moins sur d'autres enjeux. Cependant, des considérations, relatives à l'influence du capital social familial viennent nuancer l'impact du contexte prémigratoire : en Haïti comme au Québec, les parents plus instruits ont tendance à plus s'investir dans le suivi scolaire. Un fait dont il faut tenir compte en contexte migratoire c'est la situation d'une communauté dont les membres font face à une image collective stigmatisée et à un certain potentiel documenté d'être victimes de discrimination. Malheureusement, un tel constat se transpose des fois à l'école et joue, par conséquent, sur la qualité des relations école-familles haïtiennes.

Mots clés : Implication parentale, immigration, suivi scolaire, école famille d'origine haïtienne.

ABSTRACT

The Haitian community is now the largest black community in Montreal. Thus, the presence of Haitian children is significant in the Montreal school system. However, the socio educational situation of these pupils remains a recurring concern for their community and for a number of researchers as well. This situation is analyzed from various perspectives, including the school-family relation. The originality of our dissertation lies in the choice made to explore the school-family relation in the premigratory context, namely Haiti, in order to enhance our understanding of the issues surrounding the involvement, in school, of parents of Haitian origin living in Quebec. In countries like Haiti, the school-family relation is an emergent research topic, but parental involvement in schooling is a concern for more and more actors of the education community. In Quebec, this topic has been largely investigated by researchers. This dissertation is based on a conceptual framework which unpacks the various facets of parental involvement in migratory context, structured, on the one hand, around parenting style and academic monitoring by parents, and on the other hand, around the challenges related to the school-family of immigrant origin relation, including families' sociocultural and economic profiles, conflicts of values, integration experience, etc. Based on a qualitative approach, data gathering was carried out in two sites: Haiti (5 parents, 2 teachers and 2 principals) and Quebec (7 parents). The data revealed an influence of the premigratory context on certain aspects, for instance the place of private schools in family strategies; the delegation of a certain authority to the school; a control of the child in order to better guide him/her; a relationship with the school more centered on the child and less on other stakes. However, the impact of the premigratory context is tempered by the family's social capital: in Haiti as in Quebec, the more educated parents tend to invest themselves more in monitoring their children's education. A fact needs to be taken into account in migratory context is the situation of a community whose members face a stigmatized collective image and with a certain documented potential to be victims of discrimination. Unfortunately, such a

situation is often transposed to school and consequently influences the quality of the school- Haitian families relations.

Key words: Parental involvement, immigration, school monitoring, school, family of Haitian origin.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I : Nombre d'immigrants indépendants nés en Haïti admis au Québec de 1995 à 2005-----	8
Tableau II : Immigrants nés en Haïti parrainés par un parent vivant au Canada, admis au Québec de 1995 à 2005-----	9
Tableau III : Nombre de personnes nées en Haïti ayant adressé une demande d'asile au Québec de 1995 à 2005 -----	9
Tableau IV : Récapitulatif sur toutes les catégories d'immigrations nées en Haïti, admis au Québec de 1995 à 2005, selon le groupe d'âge à l'admission -----	9
Tableau V : Synthèse du cadre théorique-----	34

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	iii
LISTE DES TABLEAUX	vii
REMERCIEMENTS	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE	5
1.1 L’immigration haïtienne au Canada et au Québec	6
1.2 Le contexte scolaire en Haïti	12
1.2.1 Finalités, objectifs et structure.....	12
1.2.2 Diagnostic	14
1.3 la relation école-famille au Québec	16
1.3.1 Intentions politiques	17
1.3.2 Diagnostic	19
1.3.3 Relations école-familles d’origine haïtienne	20
1.4 Questions de recherche	22
CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL	24
2.1 Les dimensions de l’implication parentale dans le suivi scolaire	25
2.1.1 Le style parental	25
2.1.2 La participation parentale au suivi scolaire	26
2.2 Les enjeux de l’implication parentale dans le suivi scolaire : attentes et malentendus	27
2.3 L’implication des parents immigrants : spécificités des enjeux	29
2.3.1 Rapport à l’école et suivi scolaire.....	30
2.3.2 Capital social familial et suivi scolaire	32
CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE	35
3.1 Les participants à la recherche	36
3.1.1 Les participants en Haïti.....	37
3.1.2 Les parents au Québec.....	39

3.2 Technique de collecte de données	40
3.3 Instruments de collecte de données	41
3.3.1 Grilles pour le terrain en Haïti	42
3.3.2 Grille pour le terrain au Québec	43
3.4 Traitement et analyse des données	44
CHAPITRE IV: PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES	45
4.1 L'implication parentale en Haïti	46
4.1.1 La relation école-famille en Haïti	46
4.1.2 Suivi scolaire en Haïti	49
4.2 L'implication parentale au Québec	42
4.2.1 La relation école-famille au Québec	50
4.2.2 Le suivi scolaire au Québec	52
4.3 Capital social des familles et suivi scolaire	53
4.4 Autres spécificités culturelles : le statut de l'école et l'exercice de l'autorité	58
4.5 La réussite scolaire comme outil de mobilisation sociale	61
4.6 stratégies parentales dans le suivi scolaire	62
CONCLUSION	65
BIBLIOGRAPHIE	71
ANNEXES	84

REMERCIEMENTS

Au bout de plusieurs mois de recherches assidues, le projet de mémoire arrive enfin à terme. Ce projet doit son accomplissement au soutien indiscutable de ma directrice de recherche, Fasal KANOUTÉ, dont l'indéfectible appui, sur les plans intellectuel, technique et logistique, a été d'une aide précieuse.

Mes sincères remerciements vont également aux responsables du centre communautaire "Na Rive" et à tous ceux qui ont participé volontiers aux longues séances d'entrevue. Leur participation à ces travaux de recherche a tout simplement rendu possible ce projet à la fois ambitieux et enrichissant.

Un merci particulier à la Faculté des études supérieures et au Département de psychopédagogie et d'andragogie qui m'ont encouragée et motivée en m'attribuant une bourse de persévérance et de rédaction.

À Violène SAINT-FLEUR, cette femme de caractère et de courage qui a su si bien m'inculquer l'importance de la persévérance, je dis merci. Merci pour m'avoir appris à aller jusqu'au bout de mes rêves.

Mes remerciements vont également à Raoul A. JEAN-LOUIS pour sa compréhension, sa disponibilité et sa patience. Sans son inconditionnel appui, je n'aurais pas pu surmonter ces moments, les plus exigeants et les plus difficiles de ma vie.

Un merci tout à fait spécial à tous ceux et toutes celles qui, de près ou de loin, m'ont aidée à réaliser ce travail grâce à leurs suggestions et leur soutien moral.

INTRODUCTION

Un stage en pédagogie à la fin de notre formation initiale en psychologie, nous a ouvert le champ professionnel de l'éducation. Nos 4 années dans l'enseignement ont toujours suscité en nous une profonde réflexion quant à la possibilité de contribuer au progrès de l'éducation en Haïti. Dans notre pays d'origine, nous avons travaillé avec plusieurs organismes nationaux et internationaux qui s'intéressent à l'éducation des jeunes enfants : Fondation haïtienne de l'enseignement privé (FONHEP), SOS/ Enfants Sans Frontières (SOS/ESF), Save The Children, etc. Arrivée au Québec, la situation globale des parents immigrants de la communauté dont nous sommes issue a suscité notre intérêt pour la recherche, d'autant plus que la présence importante des immigrants haïtiens au Québec connaît un accroissement sans précédent.

La réussite scolaire des enfants et adolescents immigrants haïtiens à l'école au Québec a donné lieu à de nombreuses recherches (Bernèche et Martin, 1984 ; Neill, 1985 ; Pierre-Louis, 1993 ; etc.) qui ont abordé la question sous différents angles. La plupart de celles-ci relie la problématique de la réussite scolaire de ces enfants à une question socioéconomique. D'autres études (Epstein, 1987 ; Vatz-Laaroussi et *al.* 2005) sur la réussite scolaire des enfants ont par ailleurs souligné une corrélation positive entre l'implication parentale et le profil scolaire des élèves.

En Haïti, le système d'éducation accorde très peu de place au rapport école - famille, alors qu'au Québec, le débat autour de l'implication parentale dans le suivi scolaire à la maison est constant. Comment se présente l'adaptation des parents d'élèves immigrants haïtiens dans le système scolaire québécois ? Les parents immigrants haïtiens arrivent-ils à s'accommoder aux pratiques parentales de la société québécoise (province d'accueil)? Quelles sont les composantes de l'encadrement parental dans le suivi scolaire à la maison chez les parents immigrants haïtiens?

Ce sont à ces questions que nous avons tenté de répondre dans la présente recherche. Nous l'avons menée dans la perspective de fournir un ensemble d'éléments pertinents qui contribuent à lever le voile sur la situation des élèves d'origine haïtienne à l'école québécoise. Nous désirions ainsi apporter notre contribution à la compréhension des services offerts par les organismes de soutien travaillant avec les parents immigrants haïtiens et favoriser une meilleure implication de ce groupe dans le milieu scolaire québécois. Ces parents pourront ainsi mieux contribuer au progrès de la société d'accueil à travers le suivi scolaire de leurs enfants.

Ce mémoire est organisé en quatre chapitres. Dans le premier chapitre, nous présentons la problématique. Nous faisons d'abord un survol de l'immigration haïtienne au Canada et au Québec et abordons la présence de la communauté haïtienne dans le système scolaire québécois. Puis nous présentons le contexte scolaire en Haïti, la relation école-famille au Québec et enfin la relation école-famille d'origine haïtienne au Québec.

Dans le deuxième chapitre, qui présente le cadre théorique de la recherche, nous décrivons les manifestations de l'implication parentale et les enjeux qui se construisent autour de la relation école-famille, ainsi que la complexité de cette relation en contexte d'immigration.

Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie de la recherche. En premier lieu, nous présentons les participants à la recherche en expliquant le profil recherché et les procédures de recrutement, puis l'on enchaîne avec la présentation des données sociodémographiques relatives aux participants (Haïti et Québec). En deuxième lieu, nous justifions le choix de l'approche qualitative par rapport aux objectifs de recherche formulés à la fin du cadre conceptuel. En dernier lieu, nous parlons de l'entrevue semi-dirigée comme instrument de

cueillette d'informations pour terminer avec la présentation des grilles d'entrevues (Haïti et Québec).

Le quatrième chapitre présente les résultats de l'analyse des données recueillies sur les deux terrains (Haïti et Québec). Ce chapitre est composé de six sections, qui analysent et commentent les résultats sous différentes perspectives : la description du suivi scolaire et de ses enjeux en Haïti et au Québec, l'impact du capital social familial et des spécificités culturelles, la place de la réussite scolaire dans les projections de mobilité sociale.

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE

La problématique comporte quatre sections. La première aborde l'immigration haïtienne au Canada et au Québec ainsi que la présence de la communauté haïtienne dans les effectifs scolaires de Montréal. La deuxième section présente le contexte scolaire en Haïti, alors que la troisième s'attarde à brosser un portrait général de la problématique des relations école-famille au Québec. La dernière section jette un coup d'œil sur l'état de la relation école-famille d'origine haïtienne au Québec, puis pose les questions de recherche.

1.1 L'immigration haïtienne au Canada et au Québec

Immigrer dans un autre pays est une décision extrêmement importante. L'immigration a toujours été un phénomène considérable à travers le monde. Cependant, avec la mondialisation, on assiste à l'amplification du phénomène. En effet, selon Bernard (2002), plus d'un million de personnes laissent leur pays natal pour s'installer ailleurs. Les facteurs conduisant à la prolifération du phénomène migratoire sont multiples : par exemple, la question de santé qui réduit le risque de longévité dans les pays du Sud, l'insécurité et le manque d'infrastructure, etc.

Les pays de l'Amérique du Nord, notamment le Canada, représentent une destination convoitée pour l'immigration. De 1994 à 2003, l'Organisation des Nations Unies (ONU) a classé le Canada au 1^{er} rang dans le monde pour sa prospérité, ses institutions démocratiques et ses richesses naturelles (Immigration Canada, 2003). Concernant la répartition géographique des immigrants sur le territoire canadien, une étude menée en 1996 montrait que 60 % de ceux-ci se dirigeaient vers ses trois régions métropolitaines : Toronto, Vancouver et Montréal (Statistiques Canada, 2000).

Une enquête de Statistiques Canada publiée dans la revue *Thèmes Canadiens* (Printemps 2005), sur la présence des Noirs dans les différentes cités du Canada,

montre que Montréal est la seule ville où la communauté haïtienne est en première position. À Ottawa-Gatineau, à cheval sur le Québec et sur la capitale nationale, cette communauté est en seconde place. C'est donc une communauté qui investit les espaces francophones du Canada.

Le Québec est devenu la terre d'accueil privilégiée des immigrants de différentes communautés culturelles francophones. En effet, afin de combler les déficits dûs à la dénatalité, le Québec a révisé sa politique d'immigration. En 2002, la province a accueilli 37 579 immigrants, soit un pourcentage de 16,4% de l'immigration au Canada (Statistiques Canada, 2002). L'immigration haïtienne au Québec a débuté vers les années 1950. Mais, la présence des Haïtiens sur le territoire québécois a pris des proportions considérables une vingtaine d'années plus tard, alors qu'Haïti était classé parmi les principaux pays fournisseurs de force de travail et aussi parmi les pays les plus pauvres (Piché, Larose et Labelle, 1983). En 1981, le nombre d'immigrants haïtiens est passé de 3 790 à 30 000 (Louis, 1988). Depuis la chute (07 Février 1986) du président haïtien Duvalier fils, le flux migratoire en provenance d'Haïti ne cesse d'augmenter.

Selon l'Institut Statistique du Québec (ISQ, 2004), la cohorte d'immigrants haïtiens entre 1988 et 1997 est considérablement plus jeune que la population québécoise dans son ensemble. Ainsi, 38 % des Haïtiens qui composaient la communauté étudiée sont âgés de moins de 15 ans, comparativement à 19% des Québécois en général. En ce qui a trait au pays de naissance, 72 % sont nés en Haïti alors que le taux de leurs enfants mineurs nés au Canada est de 28 %.

Immigration Canada (2002) classe les immigrants en 3 catégories principales : immigration économique, regroupement familial, réfugiés et autres immigrants. Les tableaux suivants affichent le nombre d'immigrants nés en Haïti, admis au Québec de 1995 à 2005, selon la catégorie d'immigration et le groupe d'âge à l'admission.

Ces tableaux contribueront à une meilleure visualisation de la présence d'adultes et d'enfants de la communauté haïtienne ayant immigré au Québec.

Autrefois appelée la catégorie des immigrants indépendants, la catégorie de l'immigration économique comprend, entre autres, les travailleurs qualifiés (sélectionnés du fait de leur capacité à prendre part au marché du travail) et les gens d'affaires (sélectionnés en fonction de leur capacité de réussir grâce à des activités d'entrepreneuriat, à un travail indépendant ou à un investissement).

Les personnes qui sont acceptées dans les autres catégories d'immigration (regroupement familial, réfugiés et autres immigrants) peuvent également choisir de travailler après leur arrivée au Québec. Par exemple, dans la catégorie du regroupement familial, un père parrainé par son fils et qui compte se joindre à la population active.

Tableau I : Nombre d'immigrants indépendants nés en Haïti admis au Québec de 1995 à 2005

Immigration économique	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Total
00 à 04 ans	2	-	-	10	16	40	69	71	72	62	31	373
05 à 15 ans	11	8	13	21	35	62	132	114	105	102	75	678
16 à 29 ans	9	23	22	36	34	90	174	175	147	132	94	936
30 à 49 ans	32	74	76	80	114	192	385	460	420	370	325	2528
50 et plus	3	8	11	11	9	9	34	19	17	15	8	144
Total âge	57	113	122	158	208	393	794	839	761	681	533	4659

Tableau II : Immigrants nés en Haïti parrainés par un parent vivant au Canada, admis au Québec de 1995 à 2005

Regroupement familial	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Total
00 à 04 ans	138	120	115	116	117	87	115	65	95	92	79	1139
05 à 15 ans	414	336	336	231	257	215	222	157	172	122	118	2580
16 à 29 ans	442	395	352	285	286	248	308	218	238	208	192	3172
30 à 49 ans	365	331	273	239	281	254	293	204	189	175	199	2803
50 et plus	137	107	64	37	58	63	65	55	84	57	56	783
Total âge	1496	1289	1140	908	999	867	1003	699	778	654	644	10477

Tableau III : Nombre de personnes nées en Haïti ayant adressé une demande d'asile au Québec de 1995 à 2005

Réfugiés et autres immigrants	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Total
00 à 04 ans	6	15	8	1	-	-	3	7	2	4	3	49
05 à 15 ans	41	62	77	24	22	16	14	14	37	23	51	381
16 à 29 ans	95	99	57	22	19	18	16	22	22	27	54	451
30 à 49 ans	103	142	53	26	17	19	30	44	52	63	121	670
50 et plus	14	19	18	8	3	3	4	3	5	7	22	106
Total âge	259	337	213	81	61	56	67	90	118	124	251	1657

Tableau IV : Récapitulatif sur toutes les catégories d'immigrations nées en Haïti, admis au Québec de 1995 à 2005, selon le groupe d'âge à l'admission

Toutes les catégories	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Total
00 à 04 ans	146	135	123	127	133	127	187	143	169	158	113	1561
05 à 15 ans	466	406	426	276	314	293	368	285	314	247	244	3639
16 à 29 ans	546	517	431	343	339	356	498	415	407	367	340	4559
30 à 49 ans	500	547	402	345	412	465	708	708	661	608	645	6001
50 et plus	154	134	93	56	70	75	103	77	106	79	86	1033
Total âge	1812	1739	1475	1147	1268	1316	1864	1628	1657	1459	1428	16793

Si l'on fait un récapitulatif des trois tableaux ci-dessus, le cumul de toutes les catégories montre une forte proportion du groupe de parents ciblé par la

recherche. La proportion d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire et d'adultes à l'admission justifie, tout à fait, la pertinence de la recherche qui touche les parents d'origine haïtienne dans le suivi de la scolarité de leurs enfants intégrés dans le système scolaire québécois.

En 2000, les statistiques du Conseil Scolaire de l'île de Montréal, sur le pourcentage d'élèves issus d'une immigration récente, placent Haïti en première place avec un pourcentage de 9,75%.

Le parcours de réussite scolaire de ces immigrants haïtiens a fait l'objet d'études. Celle de Bernèche et Martin (1984) décrit un tableau plutôt sombre des conditions socioéconomiques des Haïtiens au Québec, où 95 % de la communauté évolue dans la région métropolitaine de Montréal, avec un pourcentage de 20 % en chômage, 13 % à la maison et 20 % aux études. Une étude de Noël (1984, citée par Louis, 1988) avance que plus de 65 % des élèves haïtiens accumulent des retards, absences, échecs, sanctions, suspensions et retenues à l'école.

La recherche de Mc Andrew (2005) montre qu'il y a lieu de se préoccuper d'une certaine manière du cas des jeunes créolophones. Cette recherche longitudinale sur la banque de données du MELS a utilisé les critères suivants pour caractériser la population étudiée : la langue maternelle, le niveau d'entrée dans le système scolaire québécois, le lieu de naissance et la région d'origine des élèves, etc. Sur le plan du cheminement et des résultats scolaires, l'auteure conclue que l'élève noir typique en risque d'échec scolaire est garçon et créolophone. La majorité de la communauté haïtienne déclare le créole comme la langue maternelle.

En 2005, le Conseil national des citoyens et citoyennes d'origine haïtienne (CANACOH), qui regroupe une quinzaine d'organismes, a organisé un colloque à Montréal pour faire le point sur la problématique de la réussite des jeunes

montréalais d'origine haïtienne. Les interrogations suivantes ont constitué chacune un thème d'atelier au cours de cette journée de réflexion :

- Comment les organismes communautaires et les associations socioprofessionnelles peuvent-ils faire plus et mieux pour la réussite scolaire des jeunes d'origine haïtienne?
- Comment assurer un meilleur soutien aux parents dans leur rôle éducatif?
- Comment l'école québécoise assure t-elle l'égalité des chances aux jeunes d'origine haïtienne?
- Comment valoriser la formation professionnelle et technique comme voie de réussite?

Les résultats de toutes ces études et réflexion attirent notre attention dans la mesure où ils expliquent les difficultés scolaires des élèves d'origine haïtienne, d'une part, par les difficultés socioéconomiques de leur communauté au Québec et, d'autre part, par une situation de stigmatisation négative. Ainsi, nous pensons qu'il est pertinent de continuer à affiner les recherches sur la situation socioscolaire des jeunes de cette communauté, à la fois très présente au Québec et en butte à des écueils divers. Il faudrait identifier d'autres facteurs qui pourraient influencer sur le rendement scolaire des jeunes adolescents immigrants d'origine haïtienne. Le rapport école-famille, pourrait-il être un facteur d'influence dans la réussite scolaire des jeunes adolescents ?

Dans les parties qui suivent, nous tenterons d'explorer la question école-famille en Haïti et au Québec, mais nous tenons à préciser que les écrits au Québec sont beaucoup plus nombreux et disponibles sur cette question qu'en Haïti.

1.2 Le contexte scolaire en Haïti

Pour saisir la complexité de la question école-famille haïtienne au Québec, il est pertinent d'explorer le système d'éducation dans lequel s'enracinent certaines pratiques familiales de parents immigrants. Cette démarche permet d'enrichir les hypothèses explicatives relatives à l'engagement et au soutien des parents d'élèves d'origine haïtienne intégrant le système scolaire québécois. Nous abordons les finalités, les objectifs, la structure et un diagnostic du système scolaire haïtien. Cette section sera close par un état des lieux de la relation école-famille dans le système scolaire haïtien.

1.2.1 Finalités, objectifs et structure

Selon Tardieux-Dehoux (1988), l'éducation en Haïti est un sous système, relevant du système socioéconomique et politique, dont la fonction première est de préparer les individus idéologiquement et techniquement en vue de leur intégration sociale, conformément non pas à leur besoins mais à ceux du système.

S'inspirant d'une philosophie humaniste et pragmatique, l'éducation haïtienne se veut nationale et affirme l'identité de l'homme haïtien. Elle constitue un facteur d'intégration et de cohésion et vise, de ce fait, à réconcilier le jeune haïtien avec son environnement culturel, social et économique. L'école haïtienne a pour mission de développer également le sens des responsabilités et l'esprit communautaire. Elle constitue un instrument de développement et intègre dans son contenu les données de la réalité haïtienne comme elle apporte à l'environnement le changement et le progrès nécessaire. L'éducation haïtienne vise avant tout à favoriser la formation de l'homme citoyen producteur capable de modifier les conditions physiques naturelles, de créer les richesses matérielles et de contribuer à l'épanouissement des valeurs culturelles, morales et spirituelles. Le développement économique dépend des hommes maniant les techniques et les outils appropriés pour transformer les ressources naturelles en biens et en services pour la satisfaction des besoins des membres de la communauté. Et ce développement économique est la condition sine qua non du développement social et culturel et la base de tout progrès (MENJS, 1982 ; p.6).

La réalité humaine relatée dans cette vision des finalités de l'éducation haïtienne est bien envisagée mais est-elle engagée dans l'action pratique, concrète, observable et mesurable ? Les finalités sont souvent accompagnées d'objectifs et la compréhension d'un système d'enseignement est plus éclairée par ses objectifs. Ceux de l'école fondamentale en Haïti découlent des principes fondamentaux de l'école haïtienne qui devrait permettre entre autres à l'enfant de :

1. Assimiler des connaissances générales, scientifiques et techniques en vue de développer ses capacités d'apprentissage et d'adaptation aux nouveaux domaines d'études.
2. Maîtriser les instruments essentiels de la communication de base tels que l'expression orale et écrite, le calcul, le dessin...
3. Développer les facultés d'observation scientifique, d'analyse, de synthèse ainsi que l'esprit critique et le sens de l'initiative.
4. Favoriser des attitudes et comportements positifs vis à vis du changement de l'environnement et du développement socio-économique.
5. Se familiariser avec le monde du travail et se préparer à la vie active.
6. S'imprégner de valeurs morales, sociales et spirituelles élevées.

(MENJS, 1982 ; p.5)

L'enseignement fondamental est organisé en trois (3) cycles de trois (3) ans, le premier cycle comprenant les premières années : classes préparatoires I, II et classe élémentaire I. C'est le cycle d'alphabétisation dans lequel on apprend à lire, à écrire, à compter tout en s'ouvrant au monde par l'apprentissage de l'orientation dans l'espace et de la situation dans le temps. Le deuxième cycle comprend : les classes fondamentales de quatrième, de cinquième et de sixième année ou les classes d'élémentaire II, de moyen I et de moyen II. Ces classes complètent l'école primaire. Le troisième cycle concerne les 3 premières classes du secondaire. Au terme de l'école primaire, l'élève est sensé savoir s'exprimer correctement dans les langues de communication sociale (Créole et Français) à l'oral et à l'écrit. Il est sensé maîtriser les éléments de base en mathématiques, surtout les 4 opérations, et résoudre de petits problèmes pratiques (achat / vente, loyer, échange, etc.) L'expression graphique par le dessin est également un objet à maîtriser.

En fin de compte, l'école primaire, qui embrasse les deux premiers cycles de l'école fondamentale, semble être théoriquement structurée. Pourquoi les actions entreprises par l'État haïtien dans ce domaine, c'est-à-dire, la réforme éducative de 1982, n'arrivent pas à produire les résultats escomptés? Le diagnostic qui a été posé pourrait aider à mettre le phénomène en lumière.

1.2.2 Diagnostic

Une étude menée sur l'état de l'éducation en Amérique Latine et dans les Caraïbes (Lundy, 2003), a estimé la population haïtienne à 8 357 000 habitants, essentiellement concentrée dans les zones rurales (plus de 70 %), avec un fort taux (soit 75%) de celle-ci évoluant dans la pauvreté. D'autres études soulignent le fort taux d'analphabétisme de la population haïtienne, autour de 80% dans les années 1985 (Ste Marie, 1985).

Les études de Chancy (1985) et de Neill (1985) rapportent que certains facteurs, liés au profil socioéconomique de la population haïtienne, contribuent à la compréhension d'un système d'éducation défailant et de la conservation du fossé existant entre les classes sociales. La recherche de Neill (1985) rapporte que la situation de pauvreté contribue à l'essor des écoles privées et congréganistes au détriment du système d'enseignement public qui s'est détérioré sous le régime Duvaliériste. Il semblerait que les écoles privées offrent un enseignement de meilleure qualité et engagent des enseignants compétents et qualifiés. Les coûts et les places disponibles montrent une accessibilité très réduite du privé. Chancy (1985) affirme que ces facteurs liés aux conditions socio-économiques des parents, affectent, d'une part, le système d'éducation en Haïti et, d'autre part, font ressortir le caractère élitiste de l'école haïtienne dans sa globalité. Le bilan du nombre d'établissements scolaires fonctionnant à travers le pays renforce la

lecture des deux auteurs cités précédemment sur la situation du système d'éducation en Haïti.

Selon le Plan National d'Éducation et de Formation (MENJS, 1996), près d'un million d'enfants (du préscolaire au primaire) ne peuvent fréquenter l'école pour de multiples raisons, soit parce que les établissements scolaires sont éloignés de leur résidence, soit parce que les coûts de l'école sont trop élevés. Dans ce sens, les données révèlent que, dans les 9 départements du territoire haïtien, il n'existe que 210 centres publics préscolaires attachés à des écoles nationales primaires. En revanche, on fait état d'un millier de centres préscolaires privés pour l'ensemble du pays. Entre 1993 et 1994, seulement 14 % d'enfants d'âge préscolaire fréquentaient les établissements préscolaires privés, avec un pourcentage équivalent de surâgés. Ces derniers représentent la moitié des effectifs de l'enseignement fondamental, moins de 25 % des enfants en âge de scolarisation ont accès à l'école primaire en milieu rural. En 1994 et 1995, sur l'ensemble des 1 156 937 enfants scolarisés au niveau primaire, presque 67 % ont fréquenté une école privée.

Selon une analyse du Research Triangle Institute, rapportée par le Plan National d'Éducation et de Formation (MENJS, 1996), sur 1000 élèves admis au CP1 (deuxième année au Québec), 434 seulement atteindraient le CM2 (sixième année au Québec). Parmi ces derniers, 288 (dont seulement 131 auraient parcouru sans redoublement le cycle du primaire) passeraient au premier cycle du secondaire. Ces données illustrent un taux significatif de déperdition scolaire et indiquent que la politique d'éducation en Haïti répond très peu aux besoins et intérêts de la population. D'après le Plan National d'Éducation et de formation (MENJS, 1996), ce sont là des facteurs (taux de redoublement, manque de financement, etc.) explicatifs de l'inefficacité interne du système d'éducation en Haïti.

Mais jusqu'ici les différentes données, qui permettent de comprendre la dynamique du système d'éducation en Haïti, n'ont pas encore fait allusion aux parents. La politique d'éducation en Haïti réclame-t-elle la participation des parents?

En Haïti, le rapport école-famille est un aspect très peu abordé pour ne pas dire inexistant dans les documents officiels. Des constatations découlant de la recherche, notamment celle de Pierre-Louis (1993), montrent que ce point important ne fait pas partie de la politique d'éducation scolaire en Haïti. Cet auteur affirme que la participation des parents à l'effet d'éducation en Haïti est presque exclusivement financière. Les parents ne semblent présenter que très peu d'intérêt à collaborer avec l'école. Si l'on se réfère aux différents éléments (objectifs, structure, finalité et caractéristiques) qui permettent d'appréhender la situation éducative en Haïti, on pourrait également supposer que le système fait très peu cas de la participation parentale en milieu scolaire. À l'inverse, au Québec, les parents sont vivement sollicités à contribuer à la réussite éducative de leurs enfants. Comment le ministère de l'Éducation, du loisir et du sport (M.E.L.S) définit-il le rôle des parents? Nous tenterons d'y répondre en présentant le contexte scolaire québécois.

1.3 La relation école-famille au Québec

Le système scolaire québécois porte un intérêt particulier à la relation école-famille. En effet, la participation des parents est fortement encouragée dans les nouvelles orientations de l'école québécoise (MEQ, 1997). Quels sont les grands axes qui régissent la relation école-famille au Québec?

1.3.1 Intentions politiques

Dans les années 1960, suite à la création du ministère de l'Éducation du Québec, l'implication parentale en milieu scolaire est devenue une préoccupation de plus en plus présente dans les énoncés de politiques au Québec. Les comités d'écoles instaurés en 1971 ont débuté avec la participation consultative des parents. Selon Hohl (1996), au départ ce procédé a suscité de vives critiques qui soulignaient le peu d'influence de cette pratique sur les écoles. Une dizaine d'années plus tard, le parent est considéré comme un acteur clé du fonctionnement de l'institution scolaire à travers différentes instances : comité d'école, conseil d'orientation, conseil d'établissement (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1994; MEQ, 1998a, 1998b; Proulx, 1996). Ainsi, des articles de loi établissent la composition et les modalités de fonctionnement des comités d'école et conseil d'orientation. Dans un document du Conseil supérieur de l'éducation (1994), un organisme qui donne des avis au ministère de l'Éducation, on souligne les attentes de l'école vis-à-vis du parent d'élève. Ce dernier devrait, entre autres, aider l'élève à décoder la culture scolaire en favorisant un contact positif entre son enfant et le personnel scolaire, réagir adéquatement aux évaluations, encadrer les travaux scolaires à la maison et entretenir le plaisir d'apprendre.

À Partir de 1998, la loi sur l'instruction publique prévoit la mise en place d'un conseil d'établissement dans chaque école. Dans les écoles du Québec, la mise en place des conseils d'établissement s'organise chaque année aux moyens d'élections.

Au printemps 2000, le ministère de l'Éducation s'engage dans des plans de réussite qui peuvent s'échelonner sur trois ans. Dans le contenu de ces plans, la nécessité des moyens liés à l'engagement des parents est clairement indiquée. La nature de l'engagement parental passe par une présence à l'école et par d'autres

formes de soutien à la maison. En juin 2000, le ministère de l'Éducation du Québec transmet des cédéroms aux commissions scolaires, pour aider les conseils d'établissement à élaborer et à mettre en œuvre des plans de réussite qui reflètent la réalité du milieu de leur école. Maintenant, le ministère demande à toutes les écoles d'avoir des plans de réussite qui correspondent aux besoins des élèves et répondent aux attentes des parents (MELS, 2005).

La réforme scolaire en cours au Québec a également touché la formation des maîtres. Ainsi, la préoccupation relative à l'implication des parents dans le vécu scolaire de leurs enfants, est clairement enchâssée dans le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante : l'enseignant doit « coopérer avec l'équipe école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école » (MEQ, 2001, p.59). Ce « devoir » de l'enseignant est opérationnalisé comme suit : informer les parents sur le programme; expliquer les attentes liées au travail à la maison, au code de vie de la classe et de l'école; solliciter la coopération des parents et préciser comment et en quoi ceux-ci peuvent soutenir leur enfant.

Maintenant, quelle est la réalité de ces professions de foi dans le milieu scolaire? Quels sont les défis qui ont émergé? En omettant de prendre en compte d'autres enjeux de la relation école-famille, tels que la remise en question de la culture scolaire et le partage du pouvoir de coéducation, c'est-à-dire les responsabilités réciproques de l'école et de la famille, le milieu scolaire ne s'est-il pas uniquement centré sur l'implication des parents? La revue de recherches portant sur ces défis et enjeux permet de faire un diagnostic de cette réalité.

1.3.2 Diagnostic

La relation école-famille est un sujet d'actualité au Québec. La question est abordée par les chercheurs sous différents angles. Ces derniers essaient tous de susciter la réflexion chez les professionnels de l'éducation, et de sensibiliser les acteurs impliqués à différents niveaux dans le devenir de l'élève sur la nécessité d'une adéquation de chacune de leurs interventions.

Tremblay. R (1985) fait valoir qu'il existe une corrélation entre l'attitude des parents à la maison et le comportement des enfants à l'école, de telle sorte qu'une inadéquation de comportements des enfants trouve son explication dans une attitude inadéquate des parents à la maison. La qualité du suivi par les parents semblerait donc exercer un impact considérable sur le comportement des enfants, voire sur leur profil scolaire. Fortin et Mercier (1994), de façon plus nuancée, affirment que l'encadrement des parents est un facteur qui est lié à la performance scolaire des enfants au primaire.

D'autres auteurs insistent moins sur les bénéfices de l'implication des parents que sur la nécessité que l'école prenne en compte leur réalité. Dans les balises psychopédagogiques proposées dans la relation avec les parents, Hohl et Normand (1996) suggèrent que l'accent soit mis sur la co-construction des unités de sens de l'enfant, conjointement par l'école et les parents. Elles suggèrent également de prêter attention aux points de vue et aux revendications des parents en faveur d'une meilleure structuration du développement de l'enfant. Vatz Laaroussi (1996) invite à réfléchir sur l'unilatéralisme de l'école dans la définition des termes essentiels de la relation école-famille, attitude qui pousse des familles à faire de la résistance par rapport à la culture scolaire. Salomon et Comeau (1998), pour leur part, parlent de la nécessité du dialogue et du respect des

positions de chaque intervenant dans la relation école-famille en vue de créer des conditions favorables à l'épanouissement de l'enfant.

Potvin, Royer, Deslandes, Marcotte, Fortin, Leclerc et Beaulieu (1999) décortiquent les aspects que recouvre l'implication parentale et qui expliqueraient 23% de la variance liée à l'abandon scolaire au secondaire. Deslandes et Royer (1994), dans leur recherche, ont identifié et souligné auprès des divers acteurs (parents et enseignants) les effets bénéfiques d'un véritable partenariat école-famille. Chez les élèves, les auteurs soulignent une nette amélioration des performances, un taux moindre d'absentéisme, une attitude plus positive à l'égard de l'école ; auprès des parents, ils ont constaté une satisfaction envers l'école, la confiance en leurs propres habiletés éducatives et aussi envers les enseignants; du côté des enseignants, ils ont noté une attitude plus positive envers les parents et envers leur propre pratique professionnelle. Il faut également souligner que la relation école-famille est étudiée au niveau préscolaire. Larivée et Terrisse (2006) ont documenté les attentes des parents quant aux compétences des éducatrices au préscolaire, et invitent à une meilleure collaboration avec les familles.

1.3.3 Relations école-familles d'origine haïtienne

Selon l'analyse de plusieurs auteures (Hohl,1996 ; Kanouté, 2002 ; Kanouté et Saintfort, 2003), il y a lieu de lire la situation de certaines familles immigrantes à plusieurs niveaux : profil des familles (barrière linguistique, sous scolarisation, analphabétisme); conditions de vie (chômage, cumul d'emplois précaires, expériences d'exclusion); déphasage entre les attentes de l'école en termes d'implication et les représentations de parents immigrants quant aux rôles respectifs de la famille et de l'école dans la socialisation et la scolarité; etc. Dans une recherche sur des parents immigrants situés à une distance maximale de l'école (peu de connaissance du système scolaire québécois, peu scolarisés et

défavorisés), Hohl (1996) souligne que les défis généraux de la relation école-famille se trouvent complexifiés dans un tel contexte.

Il y a eu des recherches qui ont ciblé les familles d'origine haïtienne dans leur rapport à l'école au Québec: quelles sont les difficultés qui surgissent dans la relation école-famille haïtienne au Québec ? Quel est le point de vue des parents immigrants haïtiens par rapport à l'école au Québec? Pierre-Jacques (1984), concernant l'attitude de parents haïtiens, souligne que souvent analphabètes ou très peu scolarisés, ces parents ont une mauvaise connaissance du système scolaire québécois. Ils idéalisent ce dernier qu'ils perçoivent comme un instrument de promotion sociale. Ils développent donc une forte tendance à s'en remettre aveuglément aux autorités scolaires et s'attendent à ce que leurs enfants soient soumis à une discipline sévère. Pour eux, les méthodes d'éducation en vigueur à l'école québécoise paraissent trop permissives (pas assez de discipline, pas assez de devoirs). Ils participent peu aux affaires scolaires, soit par ignorance, soit par manque de disponibilité ou soit par peur, à la suite d'expériences vécues en Haïti, d'entrer en contact avec tout ce qui représente l'autorité (autorité scolaire, gouvernementale, policière).

Pierre-Louis (1994), dans son étude sur la perception des parents haïtiens par rapport à l'école québécoise, aboutit à la conclusion que, majoritairement, les parents haïtiens perçoivent l'école québécoise selon les valeurs du pays d'origine.

Parlant des valeurs du pays d'origine, Crèvecoeur (2000) souligne que la langue et la religion sont des traits culturels qui peuvent éclairer sur les attitudes éducatives des parents d'origine haïtienne. Le système de valeurs des Haïtiens est basé sur le respect inconditionnel de l'autorité parentale ; ils valorisent encore des méthodes d'enseignement axées sur la mémorisation, le cours magistral, et des pratiques éducationnelles traditionnelles. Ce système favoriserait très peu

l'intégration et l'adaptation des parents d'origine haïtienne dans le système scolaire québécois. En effet, selon l'auteure, ces derniers resteraient trop attachés à leur culture et ne chercheraient pas à intégrer le système scolaire québécois.

Duvers (2005), dont la recherche porte sur les besoins d'information et de formation des parents d'origine haïtienne à l'exercice de leurs responsabilités parentales dans le cheminement scolaire de leurs enfants, signale que, par rapport à l'aide aux devoirs, certains parents immigrants haïtiens sont conscients qu'ils n'ont pas la compétence nécessaire (faible niveau de scolarité ou tout simplement analphabète) pour intervenir dans l'éducation de leurs enfants. Ils cherchent de l'aide pour mieux répondre aux attentes du système scolaire québécois. En effet, venant d'un pays où l'encadrement à la maison ne fait pas partie des activités valorisées, les parents immigrants haïtiens se tournent vers les centres communautaires qui leur fournissent de l'aide pouvant favoriser une meilleure implication dans le système scolaire québécois. Il y a sans doute lieu de nuancer l'homogénéité souvent supposée de la communauté haïtienne, tant au plan socioéconomique qu'à celui des valeurs et du rapport à la société d'accueil.

Ainsi, le système socioculturel du pays d'origine est souvent invoqué pour expliquer le rapport à l'école des parents d'élèves d'origine haïtienne. Nous voulons contribuer à la redéfinition de ce rapport, en explorant le contexte prémigratoire pour mieux cerner les réalités de la relation école-famille au pays d'origine. D'autant plus que toutes les études citées ont été menées au Québec.

1.4 Questions de recherche

La problématique de la relation école-famille occupe une place significative dans les discours de politique scolaire au Québec. Nous avons vu que plusieurs chercheurs s'y penchent : dimensions de l'implication des parents, écueils et difficultés, redéfinition des termes de la collaboration, etc. Cette problématique se trouve complexifiée dans le cas des familles immigrantes.

La communauté d'origine haïtienne est la plus grande communauté noire au Québec. Cette communauté verbalise de plus en plus son inquiétude relative au décrochage scolaire de ses élèves. Diverses voies sont explorées pour juguler cet échec, parmi lesquelles une collaboration plus efficace entre les parents d'origine haïtienne et l'école. Ainsi, nous trouvons pertinent notre sujet de recherche qui explore, à la fois, la relation école-famille en Haïti et l'état de la relation école-famille d'origine haïtienne au Québec. Les enfants des parents qui nous intéressent dans cette recherche peuvent fréquenter le préscolaire, le primaire ou le secondaire.

La question principale de notre recherche est :

- Dans quelle mesure le contexte prémigratoire influence t-il l'implication et le point de vue de parents d'origine haïtienne au Québec par rapport au suivi scolaire de leurs enfants?

Questions spécifiques :

- Quels sont l'implication et le point de vue de différents protagonistes de l'éducation (parents, directeurs, enseignants, etc.) en Haïti par rapport au suivi scolaire par les familles?
- Quels sont l'implication et le point de vue de parents d'origine haïtienne au Québec par rapport au suivi scolaire de leurs enfants?

CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL

Dans la première partie de ce chapitre, nous recensons des recherches qui décrivent les dimensions de l'implication parentale. Ces dimensions contribueront à baliser les instruments de collecte de données aussi bien au Québec qu'en Haïti. Pour ce qui est du point de vue des parents, il nous a semblé pertinent de recourir à des recherches qui soulignent les enjeux de la relation école-famille immigrante.

2.1 Les dimensions de l'implication parentale dans le suivi scolaire

Pour Potvin et *al.* (1999), les dimensions de l'implication parentale dans le suivi scolaire de l'élève adolescent relèvent de deux catégories : le style parental et la participation parentale au suivi scolaire.

2.1.1 Le style parental

Selon Potvin et *al.* (1999) le style parental consiste principalement en un certain degré d'engagement parental, en un encadrement parental et en un soutien à l'autonomie de l'adolescent. La revue de littérature de Potvin et *al.* (1999) rapporte également l'étude de Darling et Steinberg (1993) précisant que les styles parentaux sont des signes révélateurs d'attitudes et d'expressions non verbales qui régissent la relation entre les parents et leurs enfants.

- L'engagement parental a été évalué par Potvin et *al.* (1999) à partir de la perception que les adolescents ont de leurs parents comme étant chaleureux, sensibles et apportant un soutien affectif.
- L'encadrement parental fait référence à la supervision générale de l'enfant par les parents, l'exercice de l'autorité et l'explicitation des limites imposées à l'enfant.

- Le soutien à l'autonomie est relatif à l'incitation de l'adolescent à exprimer son individualité dans le cadre d'une discipline démocratique exercée par les parents.

Pour Kanouté et Saintfort (2003), le style parental intègre des comportements et des valeurs. Il peut être assimilé aux pratiques familiales de socialisation. Ces dernières sont fonction de l'expérience sociale de la famille, lieu par excellence d'implantation de premiers modèles pour l'enfant ou l'élève.

2.1.2 La participation parentale au suivi scolaire

À partir de certaines recherches (Deslandes, 1996; Kanouté et Saintfort, 2003; Potvin et *al.*,1999), nous avons explicité la participation parentale en deux catégories :

- Les interactions entre parents et enfants, axées sur la scolarité (quotidien scolaire, encadrement des devoirs, projet d'avenir).
- Le contact avec l'école par différents types de communication (agenda, téléphone, déplacement) et pour différents motifs (scolarité de l'enfant, comité, bénévolat, etc.).

Claes et Comeau (1996), citant Henripin et Ross (1976), caractérisent les activités relatives au contact du parent avec l'école comme suit :

- Les activités de familiarisation mutuelle qui visent à établir un contact personnel entre la famille et l'école par des rencontres entre parents et enseignants.

- Les activités d'informations réciproques et de formation de parents.
- Les activités de support (par exemple, les parents surveillants et participant aux récréations).
- Les activités de formation supplémentaires ou complémentaires (telles que les contributions des parents à l'apprentissage de la lecture ou des mathématiques)
- Les activités de participation à l'orientation de décisions.

2.2 Les enjeux de l'implication parentale dans le suivi scolaire : attentes et malentendus

Par rapport à l'implication parentale, les réformes scolaires (MEQ, 1997; MELS, 2005, etc.) en cours au Québec visent à donner aux parents une plus grande représentation dans les instances scolaires. Cependant, cette implication est-elle définie de la même manière que celle souhaitée par les parents?

Pour Claes et Comeau (1996), citant Gordon (1976), chaque parent devrait pouvoir participer en fonction de ses intérêts, compétences et ressources. Ces auteurs ont identifié divers rôles pouvant être attribués aux parents selon les ressources et le degré d'investissement de chacun :

- Le parent éducateur à la maison qui limite son action au foyer en s'informant des demandes et des exigences de l'école.
- Le parent auditeur-observateur qui se donne pour mission de documenter et d'informer les autres membres de la communauté scolaire sur une question précise.

- Le parent volontaire dans la classe qui assume des tâches de surveillance ou d'animation.
- Le parent paraprofessionnel qui dispose de ressources et offre ses services dans la classe, auprès des élèves éprouvant des difficultés ou qui organise des cours de cuisine, des activités de théâtre, etc.
- Le parent participant aux prises de décision occupe l'échelon supérieur ; il participe à la vie de la classe et coopère à la formulation et à la réalisation de projets et d'objectifs.

Proulx (1996), dans sa recherche sur le type de collaboration souhaité par les parents, souligne que la plupart des parents souhaitent être informés sans toutefois s'immiscer dans les prises de décision de l'école alors qu'une petite minorité de parents leaders veulent aussi être autour de la table pour délibérer. Vatz Laaroussi (1996) rejoint l'analyse de Proulx (1996) dans sa recherche sur les stratégies des familles défavorisées au Québec envers face à l'école, en identifiant plusieurs stratégies familiales qui viseraient à instaurer un rapport de distance et d'extériorité à l'égard des instances scolaires vues comme s'ingérant dans les affaires familiales.

Dans une démarche compréhensive, la recherche de Kanouté (2003), à travers les points de vue de parents de milieux défavorisés, a voulu répondre à quelques questions explorant pratiques et point de vue : Comment les parents de milieux défavorisés décrivent-ils leur implication ? Estiment-ils avoir les moyens (matériels et symboliques) de le faire de manière satisfaisante ? Les parents font-ils le lien entre leur implication et la réussite scolaire de leur enfant ? Qu'est-ce qui les aideraient à mieux s'impliquer ? Les résultats de la recherche révèlent des parents concernés par la réussite scolaire de leur enfant, mais qui jugent la communication avec l'école difficile, l'espace scolaire moins convivial à leur endroit, leur capacité limitée en termes de suivi scolaire à la maison si on prend comme référence les attentes de l'école à leur endroit, attentes qui font fi de leurs

conditions objectives d'existence. Voici des extraits de verbatim concernant l'encadrement des devoirs :

« Je vais être honnête avec vous. Parfois, je ne comprends même pas la formulation du devoir. »
(Parent dans Kanouté, 2003)

« Le plus difficile pour moi c'est quand tu es seule avec eux [les enfants] et que la plus vieille me demande de l'aide et que je ne peux pas l'aider, surtout en mathématiques. » (Parent dans Kanouté, 2003)

Parmi les recommandations de Kanouté (2003), nous retenons cinq qui nous semblent très bien illustrer certains enjeux relatifs à la collaboration école-famille :

- L'école doit faire des démarches pour connaître et reconnaître le milieu où se trouve l'école.
- L'école doit travailler sur les obstacles à la communication avec les familles.
- Les projets impliquant les parents doivent soutenir les dimensions globales de la parentalité.
- Le rôle des parents dans l'apprentissage scolaire doit être revu.
- La collaboration école-famille doit se traduire par des gestes et investissements concrets.

2.3 L'implication des parents immigrants : spécificités des enjeux

Dans cette partie du travail nous abordons les défis spécifiques qui émergent dans le rapport des familles immigrantes à l'école. Puis, nous essayons de voir comment le capital social familial joue-t-il sur l'intégration des familles immigrantes en général et sur la réussite scolaire de l'élève immigrant en particulier?

2.3.1 Rapport à l'école et suivi scolaire

Les enjeux dont il est question sont abordés par différents auteurs selon plusieurs perspectives : la réalité socioéconomique et ethnoculturelle des parents immigrants contrastée avec les attentes de l'école; le point de vue des parents immigrants; le point de vue de l'école sur les parents immigrants; les regards croisés de différents protagonistes.

Selon Kanouté et Saintfort (2003, p. 29), « Dans le milieu scolaire, lorsque l'on mentionne *Ces parents qui ne s'impliquent pas*, il y a de fortes chances que l'on fasse allusion à des familles immigrantes ou de milieux défavorisés». La variété de profils des familles en contexte d'immigration joue un rôle prépondérant dans l'établissement des relations école-famille immigrante : la distance entre les deux cultures (celles du pays d'origine et du pays d'accueil), les raisons de la migration, le parcours migratoire, le statut socioéconomique, le niveau d'instruction des parents et leur degré de maîtrise de la langue de communication sociale et d'enseignement, la situation dans le pays d'accueil de la communauté ethnoculturelle d'identification, l'expérience d'intégration, le déphasage entre les attentes de l'école en termes d'implication et les représentations que se font les parents immigrants des rôles respectifs de la famille et de l'école dans la socialisation et la scolarité.

Hohl (1996) rapporte que les causes des profonds malentendus qui caractérisent les rapports, voire parfois les non rapports qu'entretiennent certains parents immigrants avec l'école de leurs enfants, sont multiples. Selon l'auteure, l'école méconnaît le plus souvent les conditions de vie des familles immigrantes et leurs difficultés d'intégration, leur faible présence à l'école ou dans le suivi scolaire étant assimilée à un manque d'intérêt dans l'éducation de leurs enfants. Ainsi, d'un côté, il y a « des enseignants qui (...) expriment une demande de soutien précise quant au travail scolaire (...) alors que, de l'autre côté, les parents révèlent une

impuissance douloureuse à apporter une forme d'aide scolaire, voire à comprendre ce que l'on attend d'eux et de leurs enfants » (Hohl, 1996, p. 60).

Hohl et Normand (2000) ont étudié les discours d'enseignants du primaire et du secondaire au Québec relativement à la représentation qu'ils ont des familles immigrantes et des relations entre ces familles et l'école. Les auteures ont catégorisé les discours des enseignants selon un continuum allant du type « accommodant ouvert » au type « résistant autoritaire ». Dans le premier cas, l'enseignant investit dans un rapport de négociation interindividuel avec le parent. Dans le deuxième cas, l'enseignant se cantonne dans un « nous » à la fois professionnel et ethnique, par opposition à un « eux » globalisant pour désigner les parents immigrants, démontrant peu d'ouverture à la négociation et au compromis substantiel.

Dans une recherche qui a eu lieu dans des écoles en Belgique et en Grande Bretagne, Verhoeven (2002) parle de disqualification socioculturelle des parents immigrants, à travers une analyse des perceptions d'enseignants concernant les attitudes et attentes des parents d'élèves face à l'école.

Les enseignants rencontrés semblent porter un ensemble de représentations négatives concernant les familles immigrées et les parents, principalement en termes de compétences dans leur rôle de parents d'élèves. Des arguments allant du thème du handicap socioculturel jusqu'à des analyses « culturalistes » servent de base à un processus de disqualification sociale et culturelle et à l'établissement d'une distance entre l'école et les parents. Ce processus de disqualification socioculturelle est largement transversal aux contextes. (Verhoeven, 2002, p.45).

Vatz-Laaroussi et *al.* (2005) ont travaillé sur « Les différents modèles de collaboration familles-écoles: trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec ». Cette recherche s'est intéressée à la réussite scolaire dans des communautés très souvent associées à l'échec. Si on

prend le volet « familles immigrantes » du projet, la recherche a mis en lumière des processus souvent invisibles qui se jouent au fil du parcours des familles immigrantes dont les profils socioéconomiques sont contrastés. Il s'agit des collaborations parfois ténues, parfois distantes, entre les jeunes, les familles, les communautés dans lesquelles elles s'insèrent et le milieu scolaire. Pour cela, des études de cas de réussite ont été menées à travers des entrevues avec les jeunes qui réussissent, les membres significatifs de leur famille et des enseignants qui les ont eus comme élèves. Le volet « familles immigrantes » s'est particulièrement intéressé aux cas d'élèves immigrants, ayant fait la classe d'accueil, et catégorisés en situation de réussite scolaire au moment de la recherche. La documentation de leur trajectoire de réussite révèle une mobilisation multiforme (stratégies personnelles, soutien familial, ressources communautaires, milieu scolaire ouvert et innovateur en termes de soutien pédagogique, etc.). Pour ce qui est des modèles de collaboration école-famille, les auteurs soulignent leur diversité : des parents insistent plus sur l'implication parentale à la maison et moins sur leur participation à l'école.

2.3.2 Capital social familial et suivi scolaire

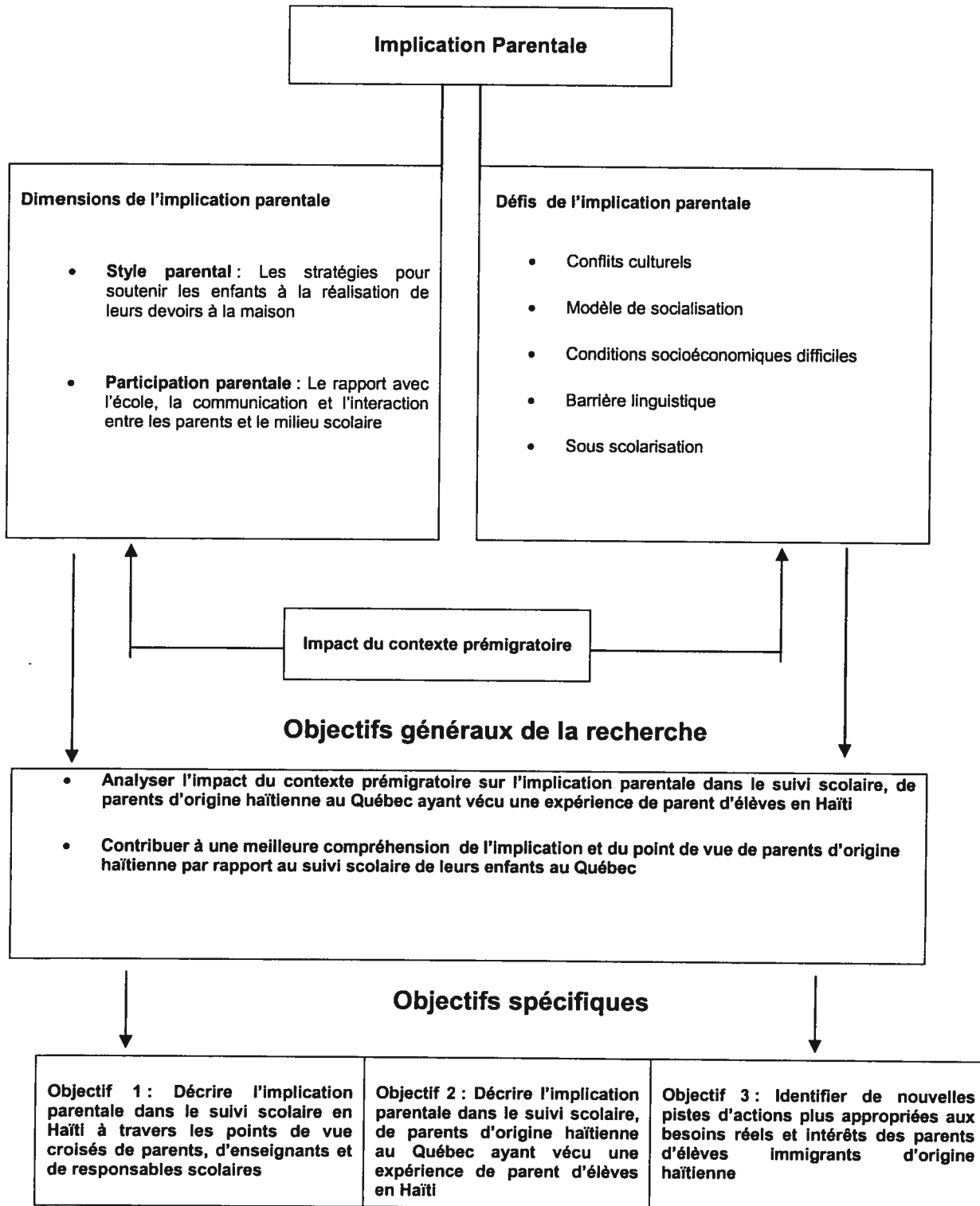
Comment le capital social familial joue-t-il sur l'intégration des familles immigrantes en général et la réussite scolaire de l'élève immigrant en particulier? La Revue américaine de sociologie de l'éducation (Bankston, III, 2004; Kao, 2004; Noguera, 2004) et la Revue de l'intégration et de la migration internationale (Germain, 2004; Hébert, Sun et Kowch, 2004; Voyer, 2004) ont consacré chacune un numéro thématique à cette question. Un certain consensus se dégage : le capital social peut être considéré comme un potentiel de ressources basées sur des relations et réseaux sociaux, sur des caractéristiques liées à la position socioéconomique et au niveau d'instruction. Ces caractéristiques font partie de ce que Bourdieu nomme le capital culturel (Hébert, Sun et Kowch, 2004). La bonification de ces ressources, leur régression ou leur mobilisation se fait dans un contexte normatif

marqué par le jeu des rapports de pouvoir entre individus et entre groupes. L'accessibilité de l'information, celle qui est nécessaire à la bonification des relations et réseaux sociaux, est un élément clé de la mobilisation du capital social, surtout pour les familles récemment immigrées (Kao, 2004). Pour Voyer (2004), plusieurs barrières complexifient cette mobilisation pour les familles immigrantes : la non reconnaissance des acquis de formation, le défi de la langue, les ruptures de réseaux dues à la migration, la discrimination systémique, etc.

Pour ce qui est du lien entre capital social familial et réussite scolaire chez les familles immigrantes, des chercheurs (Hohl, 1996; Vatz-Laaroussi, 2001) ont souligné que le niveau d'instruction des parents est généralement le meilleur prédicteur de réussite scolaire. À défaut de pouvoir, ou d'avoir eu le temps d'actualiser relations et réseau sociaux, un niveau d'instruction suffisant permet au parent immigrant de relever le défi du suivi scolaire.

Ainsi, chez les familles d'origine haïtienne au Québec, l'implication parentale dans le suivi scolaire peut être également analysée sous l'angle du capital social. Cet angle vaut également pour le déphasage entre les attentes réciproques des familles et de l'école, les résistances de l'école ou des familles, la couleur particulière des types de collaboration. Le capital social familial en contexte migratoire se (re)construit dans une dynamique de continuité-rupture avec la culture du pays d'origine. Finalement, la perception que des parents immigrants ont de la relation école famille au Québec pourrait être influencée par leur vécu d'élève ou de parent d'élève en Haïti.

Tableau V : Synthèse du cadre conceptuel et objectifs de la recherche



CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE

Trouver des hypothèses explicatives qui pourraient aider à mieux appréhender l'attitude et le comportement des parents d'origine haïtienne au Québec par rapport au suivi scolaire de leurs enfants est l'objectif principal que vise cette recherche. Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord les participants à la recherche en expliquant le profil recherché et les procédures de recrutement. Ensuite nous argumenterons le choix de l'approche qualitative et de l'entrevue semi-dirigée comme technique de collecte de données. La dernière partie du chapitre portera sur l'élaboration de l'instrument de collecte de données, la grille d'entrevue.

3.1 Les participants à la recherche

Le terrain fait en Haïti a tenu compte de beaucoup de facteurs. Par exemple, les directeurs des écoles interviewés sont de deux milieux socialement opposés (milieu favorisé et milieu défavorisé). Ces critères sont également applicables aux enseignants qui ont été choisis, en plus du nombre d'années d'expérience professionnelle. Quant aux parents de deux sexes, ceux de milieux défavorisés ont été recrutés avec l'aide d'un animateur pédagogique œuvrant dans ces milieux, ceux de milieux plus ou moins favorisés nous ont été suggérés par d'anciens collègues.

Pour le terrain au Québec, nous avons cherché à recruter sept à dix parents d'élèves, ou tuteurs d'élèves, vivant à Montréal et ayant vécu une expérience de parent d'élève dans leur pays d'origine, Haïti. Ces parents d'origine haïtienne, des deux sexes, devaient avoir immigré au Québec depuis au moins 5 ans. Nous avons tenu à avoir des parents de profils diversifiés et contrastés, c'est-à-dire des parents de niveaux de scolarité différents, de situations socioéconomiques variées et de fonctions sociales (occupation) diverses.

Pour le recrutement des parents au Québec, nous avons eu à contacter des organismes communautaires de Montréal-Nord et de Saint-Michel, deux quartiers

qui abritent une forte population d'origine haïtienne. Malheureusement ces organismes communautaires nous ont fait faux bond, ils n'ont jamais pu contacter les parents que ciblait la recherche pour des difficultés inconnues jusqu'ici. Le Centre communautaire "Na Rive" a été l'organisme de recours. Situé près du marché Jean Talon, ce centre reçoit une clientèle peu scolarisée et défavorisée. Ces parents habitent pour la plupart dans les deux quartiers désignés pour la cueillette de données. Ils ont été choisis en fonction des critères de la recherche (peu scolarisé, milieu défavorisé et expérience de parent d'élève vécu au prémigratoire). Dans le cas d'Haïti, quatre écoles ont été ciblées en fonction de leur clientèle (milieu favorisé et milieu défavorisé), pour avoir les regards croisés de différents acteurs sur le thème de la recherche (parents, enseignants, directeurs). Ainsi, nous présentons dans cette partie les données sociodémographiques des participants en Haïti (parents, directeurs et enseignants) et au Québec (parents). Les enfants des parents qui nous intéressent dans cette recherche peuvent fréquenter le préscolaire, le primaire ou le secondaire.

Les informations sociodémographiques relatives aux participants se révèlent importantes pour mieux saisir certains aspects de leur réalité, elles fournissent bien des renseignements qui contribuent à une meilleure compréhension de leurs stratégies et attitudes face à la scolarisation des enfants. Les participants sont codés par catégorie d'acteurs et par terrain de recherche (H pour Haïti et Q pour Québec). Exemples : (Parent 1, H); (Parent 3, Q).

3.1.1 Les participants en Haïti

Constitué de neuf participants, notre échantillon en Haïti comportait 5 parents, 2 enseignantes, une directrice et un directeur d'école.

Des cinq parents interrogés en Haïti, trois sont des femmes dont deux commerçantes (Parent 1 et 4, H) qui n'ont pas obtenu leur baccalauréat, qui selon le bureau des études comparatives du Québec équivaut au secondaire cinq et une (parents 3, H) qui dirige une école depuis au moins trois ans et qui détient un baccalauréat (4 ans d'université) en littérature. L'une (parent 1, H) des commerçantes a trois enfants, vit avec son mari qui travaille en province. L'autre commerçante (parent 4, H) a une enfant et est divorcée. Les deux autres parents sont des pères. L'un est encore aux études (parent 5, H) et sa femme ne travaille pas; il a deux enfants qui fréquentent des écoles congréganistes au pays. L'autre (parent 2, H) a trois enfants qui sont dans des écoles américaines en Haïti, il est entrepreneur et dirige sa compagnie personnelle depuis 10 ans; sa femme est infirmière et responsable de son unité de service au plus grand hôpital de Port-au-Prince (capitale d'Haïti). En abordant le lien entre capital social et suivi scolaire, il sera intéressant de contraster la situation des deux commerçantes avec celle des autres parents.

L'une des enseignantes a 8 mois d'expérience (enseignant 1, H). Elle travaille dans une école très favorisée et est inscrite à l'université pour un baccalauréat (4 ans d'université) en langue et en lettre. L'autre (enseignant 2, H) possède un équivalent au secondaire 5 au Québec et suit une formation pour un certificat en sciences de l'éducation; elle compte 16 ans d'expérience et enseigne depuis 8 mois dans une école moins favorisée. Un homme et une femme constituent notre échantillon pour les directeurs d'école, qui ont tous deux terminé leurs études secondaire en Haïti, puis sont partis pour étudier dans des universités étrangères. Leur expérience de directeur d'école varie entre 20 et 27 ans. La directrice (directrice 1, H) a une maîtrise en psychologie du développement, alors que le directeur (directeur 2, H) a un doctorat en psychopédagogie; ils occupent également d'autres fonctions ailleurs en rapport avec d'autres domaines.

Ces éléments qui renseignent sur les profils sociodémographiques des participants vont aider, dans le cas des parents, à mieux cerner certaines pratiques familiales et mesures adoptées dans le suivi de la scolarité des enfants. Dans le cas des enseignants et directeurs d'école, le nombre d'années d'expérience pourrait avoir une influence sur leur perception de l'implication parentale.

Dans la problématique, le diagnostic de l'école en Haïti souligne les grandes difficultés de l'école publique et l'essor de l'école privée. Le contexte d'insécurité qui prévalait en Haïti nous a rendu difficile l'accès aux écoles publiques. Ainsi, tous les parents interrogés en Haïti avaient leurs enfants à l'école privée, et les enseignants et directeurs d'école qui ont accepté de participer au terrain en Haïti travaillaient tous dans le privé. Au Québec, même si l'échantillonnage de convenance n'avait pas cherché à contrôler le lieu de scolarisation (public ou privé) des enfants en Haïti, les parents immigrants participants ont également envoyé leurs enfants à l'école privée en Haïti. D'ailleurs, selon plusieurs témoignages dans le milieu scolaire montréalais, les élèves d'origine haïtienne connaissent une sur-fréquentation de l'école privée : il serait fréquent que des parents de condition modeste choisissent le privé pour leurs enfants.

3.1.2 Les parents au Québec

Trois des sept parents interrogés au Québec ont un niveau d'études universitaire. Deux sont des hommes (parent 1, Q) (parent 3, Q), ils sont encore aux études et ont chacun deux enfants. Ils vivent avec leur femme; en fin de semaine, ils font de petits boulots sur appel. La dernière personne est une femme (parent 2, Q) avec ses trois enfants dont le mari demeure encore en Haïti. Elle travaille comme secrétaire juridique. Entrés au Canada comme immigrants indépendants, l'expérience d'immigration de ces trois parents varie entre 3 et 5 ans.

Les quatre autres parents sont des femmes très peu scolarisées et ont une expérience d'immigration variant entre 5 et 22 ans. L'une (parent 4, Q) a 8 enfants et n'a jamais travaillé, elle s'occupe exclusivement de la maison et des enfants; son mari travaille pour subvenir aux besoins de la famille. En Haïti, elle n'a jamais eu l'occasion de fréquenter l'école. Mais depuis quelques années (2 ans), elle a commencé à prendre des cours d'alphabétisation, ce qui fait qu'elle arrive à signer les agendas de ses enfants. Une autre femme (parent 6, Q) qui a 4 enfants n'a jamais été non plus à l'école; elle et son mari travaillaient pour s'occuper de la maison, mais elle a perdu son emploi depuis plus d'un an. Ces deux femmes et leurs enfants ont été parrainés par leur mari. Les deux dernières mères (parent 5, Q) (parent 7, Q) ont chacune deux enfants; elles sont monoparentales et ne travaillent pas. Elles ont eu leur certificat d'études primaires, elles ont décroché de l'école pour se lancer sur le marché du travail afin de soutenir les autres membres de la famille, puis elles ont réussi à quitter Haïti pour les États-Unis où elle ont passé plusieurs années avant d'entrer au Québec avec le statut de réfugié.

Ces données sociodémographiques se révèlent importantes dans la mesure où elles nous donnent une idée plus large du profil global de la population d'enquête. Des renseignements sur le niveau d'étude, le profil socioéconomique, la taille de la famille, l'expérience, le parcours d'immigration et la catégorie familiale sont autant de variables qui pourraient influencer la perception, voire l'implication des parents

3.2 Technique de collecte de données

Nous avons fait le choix d'une approche qualitative en raison des questions et objectifs de notre recherche, qui visent à explorer (Van der Maren, 1996) le contexte prémigratoire, à repérer les différentes stratégies de supervision et d'implication parentale des parents d'origine haïtienne dans le suivi scolaire de leurs enfants au Québec.

Comme technique de collecte de données, nous avons fait le choix de l'entrevue individuelle, semi-dirigée qui consiste en

une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Ce dernier se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé (Gauthier, 2003, p. 296).

Cette technique de cueillette de données convient bien à notre recherche, qui n'a pas d'autre prétention que de décrire avec détails la logique des acteurs par rapport aux pratiques d'encadrement scolaire des enfants à l'école. Nous pensons également que cette technique est appropriée pour faire émerger des enjeux relatifs à l'impact de la relation école-famille dans l'intégration socioculturelle des élèves immigrants. Nous avons proposé aux participants le choix de faire l'entrevue en créole (langue maternelle de la majorité des Haïtiens) ou en français

3.3 Instruments de collecte de données

L'élaboration des grilles d'entrevue s'est fortement inspirées de celle de la recherche de Kanouté (2003) sur les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants. Il y a certaines différences entre les grilles pour les parents en Haïti et au Québec pour la raison suivante : le point de vue des parents en Haïti permet de camper le contexte prémigratoire, celui des parents au Québec concerne leur rapport à l'école québécoise.

3.3.1 Grilles pour le terrain en Haïti

Grille d'entrevue-parent

Partie 1 : Profil du parent

Partie 2 : Communication avec l'école

Partie 3 : Relations avec l'école

Partie 4 : Implication du parent dans le suivi scolaire à la maison

Grille d'entrevue-enseignant

Partie 1 : Profil de l'enseignante / enseignant

Partie 2 : Collaboration école-famille

Partie 3 : Communication avec les parents

Partie 4 : Relations avec les parents

Grille d'entrevue-directrice / directeur

Partie 1 : Profil de la directrice ou du directeur

Partie 2 : Communication avec les parents

Partie 3 : Relations avec les parents

Partie 4 : Implication parentale dans le suivi scolaire des enfants

Partie 5 : Perspectives d'aide aux parents

Les grilles détaillées sont en annexe.

3.3.2 Grille pour le terrain au Québec

Partie 1 : Profil général du parent (processus migratoire, niveau de scolarité, faculté de communication orale ou écrite en français, nombre d'enfants dans la famille, occupation, etc.)

Partie 2 : Relation école-famille en Haïti (communication et rapport avec l'école de leurs enfants)

Partie 3 : Suivi scolaire des enfants à la maison, en Haïti

Partie 4 : Communication avec l'école, au Québec

Partie 5 : Suivi scolaire à la maison, au Québec

Partie 6 : Visite du parent à l'école, au Québec

Partie 7 : Problématique générale de l'implication parentale dans le suivi scolaire à la maison

Partie 8 : Perspectives en termes d'aide offerte aux parents immigrants pour soutenir la scolarité de leurs enfants.

Les grilles détaillées sont en annexe.

3.4 Traitement et analyse des données

Les entrevues ont été enregistrées sur bande sonore. Elles ont été ensuite transcrites (et traduites en français dans certains cas) pour constituer le corpus qui a été traité et analysé. Ce corpus a été nettoyé pour que le sens global des propos des participants soit intelligible, en introduisant le moins possible de biais interprétatifs à ce niveau : correction de grammaire et syntaxe, suppression de certaines redondances, etc. Le classement des unités de sens a été facilité par l'utilisation de tableaux, d'abord pour chaque entrevue en ayant comme balise les dimensions du cadre conceptuel. Ensuite, nous avons regroupé les tableaux par catégories d'acteurs (en Haïti : les parents, enseignants, directeurs d'écoles, puis les parents au Québec). Nous nous sommes permis cette démarche de nettoyage, d'autant plus que nous n'avions pas prévu faire de l'analyse de discours. Nous avons opté plutôt pour l'analyse de contenu : la sélection, l'extraction et le regroupement de parties du corpus de données en unités de sens et d'analyse qui correspondent aux questions et objectifs de la recherche. Cette démarche permet la confrontation des hypothèses aux faits (Blanchet et Gotman 2005; Huberman et Miles, 1991).

Pour Blanchet et Gotman (2005), l'analyse de contenu peut se faire sous forme d'analyse entrevue par entrevue, comme dans l'étude de cas, ou d'analyse thématique, transversale à une série d'entrevues. Le plus souvent, le premier niveau constitue une étape pour mettre à jour l'analyse transversale. Ainsi, nous avons élaboré une grille d'analyse appliquée d'abord à chaque entrevue. Cette grille a été élaborée à partir du cadre conceptuel, mais a été également ouverte aux catégories qui ont émergé du corpus.

CHAPITRE IV: PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Ce chapitre présente et analyse les données recueillies sur les deux terrains de recherche, en Haïti et au Québec. Il est divisé en six sections. La première section expose les manifestations et enjeux de la relation école-famille en contexte prémigratoire, en Haïti, à partir de deux sources : les entrevues auprès de protagonistes en Haïti (parents, enseignants, directeurs d'école) et des parties d'entrevues où des parents d'origine haïtienne vivant au Québec évoquent leur expérience de parent d'élève en Haïti. La deuxième section s'attarde sur l'analyse des données recueillies auprès des parents d'origine haïtienne au Québec, à propos du cheminement scolaire de leurs enfants, et de leur relation avec l'école québécoise. Les autres sections analysent des aspects transversaux aux deux terrains de recherche : le rôle du capital social familial dans le suivi scolaire; le statut de l'école et l'exercice de l'autorité; la réussite scolaire comme outil de mobilité sociale; la catégorisation des stratégies parentales de suivi scolaire.

Dans ce chapitre, analyse et discussion seront imbriquées à la présentation des différents éléments susceptibles de répondre aux questions et objectifs de la recherche, avec comme appui les références mentionnées dans le cadre conceptuel.

4.1L' implication parentale en Haïti

Dans cette sous section, nous présentons et discutons les données recueillies en Haïti auprès des différents acteurs sur l'implication parentale en Haïti, mais, également, le point de vue des parents d'origine haïtienne au Québec relativement à leur expérience de parent d'élève en Haïti.

4.1.1 La relation école-famille en Haïti

Les deux enseignantes et un directeur d'école en Haïti, ainsi que deux parents immigrants au Québec sur sept, soulignent l'attitude normative de l'école haïtienne dans sa relation avec les parents. Il y a là un certain contraste avec la situation au Québec où l'école dit vouloir tenir compte de l'avis du parent d'élève (Hohl et Normand, 1996; Salomon et Comeau, 1998; Tremblay, 1985). Les extraits de verbatim qui suivent, sur autant le rôle de la famille que de l'école, illustrent cette normativité de l'école haïtienne dans sa relation avec les familles.

Rôle de la famille :

« Supporter l'école dans les prises de décision. Aider l'enfant à suivre les principes de l'école, à les respecter. » (Enseignante 1, H)

« Les parents sont là pour aider l'école à bien faire son travail de formation. » (Enseignante 2, H)

Rôle de l'école :

« Encadrer les familles, faire appeler le parent, l'éduquer. » (Directeur 1, H)

« Le plus souvent, on fait des rencontres de parents (...) pour dire ce qu'on veut à l'école, quel genre de comportement on accepte. » (Parent 2, Q)

« Pour discuter des progrès de l'enfant, de la discipline de l'école, parce que il y a beaucoup de discipline et d'exigences, donc il faut aider les enfants à les respecter, donc le parent doit participer. » (Parent 3, Q)

Ainsi, en ce qui concerne le partage de décisions relatives aux enjeux éducatifs, les données de terrain, autant en Haïti qu'au Québec, laissent l'impression d'un déséquilibre de pouvoir où les parents sont tenus de respecter les exigences imposées par les établissements scolaires. Il est intéressant de noter qu'il semble y avoir un consensus socioculturel sur cette marge de manœuvre de l'école, consensus auquel les parents eux-mêmes souscrivent.

Au chapitre de la communication avec l'école, deux parents sur 5 en Haïti et un directeur, ainsi que trois parents immigrants sur sept, disent aller à l'école essentiellement pour payer des frais de scolarité.

« Très peu de parents viennent de leur gré, et le plus souvent ceux qui viennent, c'est parce qu'ils viennent demander un délai (pour les frais de scolarité). » (Directeur 1, H)

« J'y vais 3 à 4 fois par année, mais c'est pour payer. » (Parent 1, H)

« Pour payer parce qu'en Haïti il y a des frais de scolarité à payer, mais c'est surtout pour payer. » (Parent 4, Q)

« J'y allais surtout pour payer les frais de scolarité. » (Parent 7, Q)

Nous avons déjà commenté l'effet « école privée » en Haïti. Ce qui est à relever, c'est la prépondérance du motif « payer les frais de scolarité » dans la communication avec l'école. En contexte d'immigration, comment réagissent ces parents là qui se rendaient essentiellement à l'école de leur enfant en Haïti pour payer ? Répondent-ils pour d'autres motifs de convocation de l'école de leurs enfants au Québec ? Participent-ils aux rencontres traditionnelles de l'école ? L'attitude normative de l'école en Haïti à l'endroit des parents, influencera-t-elle la relation des parents d'origine haïtienne avec l'école québécoise?

4.1.2 Suivi scolaire en Haïti

Dans notre analyse des données, il y a un élément important qui est ressorti dans le discours de nombreux participants : le fait de compter sur une personne tierce pour le suivi scolaire à la maison, pour des leçons particulières et l'étude surveillée. Deux parents en Haïti (sur cinq) et cinq parents immigrants (sur sept) disent qu'en Haïti ils comptaient sur une tierce personne pour le suivi scolaire de leurs enfants.

« Mes frères, ils travaillent en province la semaine, mais, le week-end, comme ils sont là, ils en profitent pour m'aider avec les enfants dans leurs devoirs. » (Parent 1, H)

« Personnellement, moi comme parent, je n'étais pas capable de les aider donc je payais quelqu'un pour leur donner des leçons. » (Parent 4, Q)

La pratique de recours à une autre personne, en dehors de l'école, pour aider dans le suivi scolaire des enfants est courante en Haïti. Dans le contexte québécois, quel sera l'impact de l'indisponibilité de ce recours sur l'implication des parents immigrants d'origine haïtienne? À présent, voyons le point de vue

des parents d'origine haïtienne, interrogés au Québec par rapport au suivi de la scolarité de leurs enfants dans le système scolaire québécois.

4.2 Implication parentale au Québec

Cette partie va rendre compte de deux aspects du rapport à l'école de familles immigrantes d'origine haïtienne : la relation école-famille et le suivi scolaire à la maison.

4.2.1 La relation école-famille au Québec

Dans la problématique de la recherche, notamment au point 1.3.2, il a été démontré par des auteurs (Deslandes et Royer, 1994 ; Potvin et *al.* 1999; etc.) que la pleine participation des différents protagonistes améliore sensiblement la réussite scolaire. Au Québec, autant les politiques scolaires que la recherche soulignent l'importance du parent dans cette réussite.

Cinq parents immigrants sur sept constatent le fort accent mis au Québec sur l'implication parentale. Selon ces parents, le système scolaire québécois s'inscrirait dans une démarche participative suscitant l'action concrète et mesurable des parents. Ces derniers sont vivement sollicités à intervenir et à se manifester dans les activités réalisées en milieu scolaire en vue du bon fonctionnement de l'apprentissage de l'enfant.

Selon des auteurs (Comeau et Claes, 1996; Hohl, 1996; Kanouté et Saintfort, 2003; Vatz-Laaroussi, 1996), la majorité des parents d'élèves ne semble pas pratiquer toutes les facettes de l'implication du parent dans le suivi scolaire, par manque d'intérêt ou incapacité à le faire. Proulx (1996) souligne également que la plupart des parents désireraient être informés sans toutefois s'immiscer dans les prises de décision de l'école. Nos données révèlent que des parents immigrants semblent placer leurs visites faites à l'école dans le cadre d'une

convocation par la direction pour discuter d'un problème de bulletin ou de comportement de l'enfant. Est-ce une attitude qui s'inscrit dans les tendances observées chez les parents en général, ou le statut d'immigrant joue-t-il dans cette attitude centrée sur le vécu scolaire de son enfant à l'école? Les deux hypothèses sont recevables à notre avis. Car le parent immigrant, qui peut éprouver plus de difficultés que les autres à décoder la culture scolaire, a plus tendance à ne pas se mêler des enjeux scolaires qui débordent de la situation de son propre enfant.

« J'ai été deux fois à l'école pour discuter avec le professeur du travail de mon garçon. » (Parent 1, Q)

« J'ai été deux fois à l'école pour des rencontres générales de tous les parents et de toutes les classes. » (Parent 2, Q)

« Nous allons dans des réunions qui concernent les performances scolaires des enfants. » (Parent 3, Q)

Les différentes facettes de l'implication parentale ont besoin, pour être effectives, d'une dynamique de communication à canaux multiples : lettres, téléphone, agenda (Hohl, 1996 ; Kanouté et Saintfort, 2003 Vatz-Laaroussi, 1996). Tous les parents disent recevoir souvent des lettres, des notes dans l'agenda de l'enfant ou des appels téléphoniques leur annonçant des réunions ou autres messages importants qu'ils devraient savoir concernant le suivi de la scolarité de leurs enfants.

Six parents sur sept répondent positivement le plus souvent aux communications envoyées par l'école.

« L'école nous téléphone toujours, c'est toujours concernant des problèmes d'apprentissage. » (Parent 1, Q)

« (...) pour les rencontres qu'il y a eus, c'est ma femme qui y a été, mais c'est sur l'initiative de l'école (...) sur l'invitation du professeur. » (Parent 2, Q)

Par contre, il y a une mère qui avoue n'avoir jamais été, ne serait-ce qu'une fois, aux rencontres que l'école organise à l'intention des parents. En revanche, elle reconnaît l'utilité d'être en contact avec l'école de ses enfants. Elle semblait avoir peur de s'afficher, d'aller vers l'école par crainte de dévoiler son analphabétisme. Hohl (1996) a mentionné le cas des parents situés à une distance maximale de l'école parce qu'ils conjuguent immigration, analphabétisme et défavorisation.

« Je n'ai pas un niveau avancé, (...) moi je n'y comprends rien (...) je demande des fois à une dame qui nous est proche de m'expliquer les papiers. » (Parent 6, Q)

« Je ne veux pas qu'ils soient comme moi, il faut qu'ils aillent à l'école pour qu'ils deviennent quelqu'un. » (Parent 4, Q)

4.2.2 Le suivi scolaire au Québec

Seulement trois, sur les sept parents interrogés au Québec, exercent un mode de suivi régulier auprès de leurs enfants dans la réalisation des devoirs en milieu familial, sans avoir à compter sur une aide supplémentaire. Ces trois parents ont également avoué répondre exclusivement aux convocations qui concernent la performance scolaire de leurs enfants.

« Suivant son agenda, je travaille avec elle en essayant de comprendre la méthode de son professeur pour mieux l'aider. » (Parent 2, Québec)

Les quatre autres comptent sur un membre de la famille, ou du voisinage, pour décortiquer la culture scolaire et comprendre les différentes correspondances envoyées par l'école. Voici quelques extraits qui pourraient mieux aider à appréhender ce phénomène.

« Ici au Québec, c'est un neveu de mon mari qui m'aident avec les enfants dans leurs devoirs et des fois je laisse venir des amis de mes enfants aussi à la maison pour les aider dans certaines matières. » (Parent 4, Q)

« Mes enfants sont laissés à eux-mêmes dans la réalisation des devoirs à la maison, mais pour la correspondance de l'école, c'est une dame qui habite à côté de moi qui m'explique les papiers. » (Parent 6, Q)

Des auteurs (Hohl, 1996; Vatz-Laaroussi et al. 2005) ont déjà documenté ces stratégies de suivi scolaire déployées par des parents peu scolarisés. Ainsi, la sous scolarisation et l'analphabétisme des familles immigrantes complexifient leur rapport avec l'école de leurs enfants.

4.3 Capital social des familles et suivi scolaire

Le capital social de la famille est un ensemble de ressources : éducation des parents, structure familiale, ressources autour des parents, projets concernant les enfants (les leurs et ceux que la famille a pour eux), la relation des parents avec l'école, etc. (Bankston, III, 2004; Kao, 2004; Noguera, 2004 ; Ullyse et Lesemann, 2004). Ce qui compte dans l'effet du capital socioculturel de la famille sur la scolarisation de l'enfant, c'est moins l'existence de ce capital comme

potentiel que sa mobilisation, son actualisation et sa transmission à l'enfant (Pereira, Chapman et Stein, 2006).

Une revue de littérature sur la mobilisation du capital social de la famille immigrante, pour soutenir la scolarisation de l'enfant, montre une certaine hétérogénéité dans les stratégies familiales. Selon Vatz-Laaroussi et al. (2005), les réseaux mobilisés dans cette mobilisation sont divers : la famille nucléaire, la famille élargie et une communauté d'appartenance ethnoculturelle, toutes les ressources communautaires disponibles (monoethnique ou pluriethnique).

Selon certains auteurs (Epstein, 1987 ; Potvin et al. 1999, etc.), il existerait une corrélation positive entre le degré de scolarité des parents et leur implication dans le travail de suivi scolaire de leurs enfants. La variable centrale, à considérer dans la lecture du capital social du parent récemment immigré, serait le niveau de scolarité, et non les indicateurs économiques du niveau de vie. En effet, il n'est pas rare de voir des parents immigrants très instruits vivant dans la précarité, résultat d'un déclassement social suite à une immigration récente ou à cause d'une discrimination systémique.

Nous avons vu que les parents (2, H; 3, H), qui se rendent à l'école en Haïti pour des raisons autres que le paiement des frais de scolarité, ont tous un niveau d'études universitaires. Au Québec, les trois parents qui ont un niveau d'étude élevé se présentent davantage à l'école de leurs enfants, même s'ils le faisaient moins souvent en Haïti. Ces six parents, plus instruits que les autres, s'impliquent sans aucun intermédiaire dans le suivi des devoirs à la maison.

« C'est moi qui contrôle les devoirs régulièrement, m'assure que les agendas sont remplis et me fais aider des notes de l'école pour me mettre au courant des activités. » (Parent 2, H)

« (...) je travaille avec elle, (...) son agenda, je vérifie si les leçons qu'elle étudie correspondent à celles qui son marquées sur son agenda. » (Parent 3, H)

« Nous supervisons les cahiers, ensuite, très souvent, on regarde les points faibles. Pendant le week-end, des fois, nous essayons de travailler sur les points faibles pour les améliorer. » (Parent 1, Q)

« Suivant l'agenda, je travaille avec elle (...), selon ce que le professeur lui demande de faire, moi je le fais (...), parce que je ne veux pas décaler avec son programme scolaire. » (Parent 2, Q)

Deux parents en Haïti et quatre au Québec, avec un bas niveau de scolarité, ont tous vécu l'expérience de compter sur une personne ressource pouvant les aider dans l'encadrement des devoirs à la maison.

« Mes frères, ils travaillent en province la semaine, mais le week-end comme ils sont là, ils en profitent pour m'aider avec les enfants dans leurs devoirs. » (Parent 1, H)

« Moi, je n'ai pas assez de temps pour ça j'ai délégué quelqu'un à qui je paie une somme régulière pour lui donner des leçons. » (Parent 4, H)

« Mais en arrivant ici, c'est un cousin des enfants, donc un neveu de mon mari, qui m'aidait avec les enfants dans leurs devoirs, ils n'arrivaient pas à comprendre ce qui se faisait à l'école. (...) Arrivé au secondaire 3, l'aîné voulait lâcher l'école, je l'ai encouragé à aller voir ses cousins qui pouvaient l'aider à comprendre les choses que l'on faisait à l'école et j'ai eu recours à un travailleur de jeunesse pour m'aider à le maintenir à l'école. » (Parent 4, Q)

« je vais vérifier dans leur agenda pour m'assurer que tout est bien (...) j'ai dû engager quelqu'un ici au Québec pour donner des leçons à mes enfants. » (Parent 5, Q)

« Eh ben, quand ils rentrent je les demande si ça va bien, si ça va mal et moi je les encourage à continuer puisque je ne puis les aider autrement et « Je n'ai plus les moyens de payer quelqu'un pour donner des leçons ici à Montréal. » (Parent 6, Q)

« Normalement je regarde leur agenda, et des fois je les aide même. » (Parent 7, Q)

Au Québec, nous avons noté que des parents d'origine haïtienne essaient de palier au manque d'un élément important dans le réseau qui sous tend la mobilisation du capital social en Haïti : le recours à une tierce personne dans l'encadrement de la scolarité. Ils essaient, tant bien que mal, de s'approprier des compétences parentales de suivi scolaire valorisées par le contexte scolaire québécois (Potvin et al. 1999).

« En Haïti, un petit neveu leur donnait des leçons, les aidait à faire leur devoirs, (...). Ma femme allait en moyenne 3 fois par an juste pour payer. Mais ici à Montréal, on s'en occupe (...) personnellement et on va à l'école une fois qu'elle fait appel à nous (...) La mère surveille leurs cahiers, leurs devoirs, leur pose toujours des questions sur leur journée pour voir ce qui s'est passé. » (Parent 1, Q)

Dans le cadre conceptuel, différents auteurs ont relevé le fait que tous les parents n'avaient pas la même facilité à s'approprier ces compétences « tracées à grands traits » par l'école (Vatz-Laaroussi et al. 2005). Un faible niveau de scolarité du parent, ainsi que le cumul de vulnérabilités dû à la précarité sont des

freins importants dans ce processus d'appropriation. Dans les entrevues réalisées en Haïti comme au Québec, plusieurs protagonistes scolaires, dont les directeurs d'école, font référence au faible niveau de scolarisation des parents en ce qui a trait à la problématique de l'implication parentale et au soutien nécessaire pour mieux aider les parents.

« Le niveau d'éducation du parent, des difficultés économiques, ce sont autant de choses qui font que les parents des enfants ne s'impliquent pas à l'école. » (Directeur 1, H)

« Le parent qui a une source de revenu, si petite soit-elle, s'occupe de ses enfants, même si c'est un boulot mal payé, il est fier, il s'occupe de ses enfants dans les travaux scolaires.» (Directeur 2, H)

Des auteurs (Duvers, 2005; Hohl, 1996; Hohl et Normand, 2000) soutiennent que certaines difficultés dans le suivi scolaire, ainsi que des malentendus entre parents immigrants et enseignants, tiennent aux différences dans la conception de l'apprentissage. Également, les méthodes pédagogiques en cours à l'école peuvent être décalées par rapport aux capacités d'encadrement des parents et par rapport à leur propre expérience scolaire. Kanouté (2003) a documenté ce décalage dans le cas des parents de milieux défavorisés au Québec.

« Il n'arrive plus à apprendre alors qu'au pays il travaillait bien à l'école, il mémorisait bien ses leçons. » (Parent 6, Q)

« Très souvent l'enfant vient à la maison avec de nouvelles techniques. La méthode d'étude que j'ai eue est très différente. Donc, quand ils viennent avec un devoir, je leur explique selon mes méthodes. Et ce sont eux (enfants), une fois qu'ils ont compris la méthode que j'ai utilisée, qui m'expliquent celle de l'école. Il peut y avoir de la confusion. » (Parent 1, Q)

« Parfois, je suis incapable de l'aider. On lui donne des choses que je n'arrive même pas à faire. Oui c'est vrai, il faut être honnête et au lieu de mentir à l'enfant, je lui dis que je ne peux pas l'aider et là aussi je me sens un peu embarrassée. » (Parent 2, Q)

4.4 Autres spécificités culturelles : le statut de l'école et l'exercice de l'autorité

Le statut de l'école, dans le regard des parents haïtiens, est un élément certain de continuité entre les deux terrains de recherche (Haïti et Québec). Ce constat corrobore tout à fait le point de vue de Hohl (2000) qui a souligné l'impact du modèle de socialisation des familles immigrantes, forgé au pays d'origine, dans les relations école-famille dans la société d'accueil.

En effet, les acteurs scolaires en Haïti et les parents au Québec ont fait allusion à l'autorité déléguée à l'école et à son personnel par les parents. De notre échantillon au Québec, quatre parents sur sept ont parlé du pouvoir presque absolu que les parents accordent aux établissements scolaires que fréquentent leurs enfants.

« Les parents haïtiens respectent une direction d'école, le plus souvent. La direction, le professeur a toujours raison pour le parent même si ce n'est pas toujours le cas, mais le parent haïtien a confié son enfant à une institution et il la respecte. Cependant, il espère encore une fois que ce professeur et cette institution là vont faire tout le travail pour lui.» (Directeur 1, H)

« Moi, je donne toujours raison aux professeurs, mon enfant a toujours tort. Une fois même, j'ai dit au directeur, je vous en prie faites de mon enfant ce que vous voulez, je sais que vous n'allez pas lui faire de mal,

donc corrigez-le comme bon vous semble, faites comme s'il était votre enfant.» (Parent 7, Q)

Pierre-Jacques (1984) soulignait déjà la forte tendance des parents haïtiens à s'en remettre aveuglément aux autorités scolaires. Nous avons trouvé que le milieu scolaire en Haïti ne se réjouit pas toujours de cette délégation d'autorité. Ainsi, un directeur d'école en Haïti soupçonne que cette délégation cache une certaine démission des parents.

L'exercice de l'autorité de la part des parents d'origine haïtienne présente une certaine diversité selon les dynamiques familiales. Cependant, on peut noter, de manière transversale aux familles, des postulats de socialisation partagés relatifs à la nécessité du contrôle et de la contrainte sur la marge de manœuvre de l'enfant pour mieux le guider.

«Je ne donne pas de laisser aller, elles ont une heure pour manger et après elles font leurs devoirs, des fois je regarde ce qu'elles font.» (Parent 1, H)

«C'est une fille appliquée qui respecte les principes que je lui donne.» (Parent 2, H)

«Moi (père) je suis sévère avec eux, ils doivent respecter mes principes.» (Parent 1, Q)

«Mes garçons, je les fais marcher à mes pas, ils doivent se courber à mes principes.» (Parent 7, Q)

Un autre aspect qui est ressorti dans la pratique de la discipline chez les parents est celui de l'usage du châtiment corporel de différentes manières allant de la

correction à la violence caractérisée (Hohl, 2000). Kanouté et Saintfort (2003), soulignaient que les pratiques familiales de socialisation sont fonction de l'expérience sociale de la famille. Les propos d'un directeur d'école en Haïti et d'un parent d'élève au Québec, instruit, corrobore l'analyse des chercheuses citées.

«Donc il y a beaucoup de violence dans les foyers, beaucoup de violence. Le parent, au lieu d'encadrer, il pense qu'il va mater l'enfant en le fouettant»
(Directeur 1, H)

«On exige des enfants de suivre les marges qu'on leur impose comme parent (...) .Ils doivent respecter mes principes (...) Je leur inflige le mode de punition que je veux et personne ne va s'en immiscer pour me dicter une conduite avec mes enfants, j'ai été élevé comme ça et je ne suis pas si pire.» (Parent 1, Q)

Nous avons vu qu'en Haïti ou au Québec, les parents d'origine haïtienne ont tendance à déléguer leur autorité à l'école. Cette délégation d'autorité s'accompagne souvent d'un désir des parents que l'école socialise avec moins de permissivité, avec une discipline plus stricte. Ce décalage relatif au mode de socialisation des enfants, en Haïti et au Québec est souligné par Crèvecoeur (2000), Noël (1984) et Pierre Jacques (1980).

«Oui, en deux ou trois fois j'ai contacté son professeur parce que je trouve qu'on ne leur donne pas assez de devoirs.» (Parent 5, Q)

«(..) je trouve qu'ils accordent trop de droit à l'enfant. Une fois qu'il a 18 ans, le parent n'a plus de contrôle alors qu'au pays quel que soit l'âge de ton enfant, tu peux le contrôler comme tu veux. Ici, l'enfant te donne le bulletin s'il le veut.» (Parent 6, Q)

4.5 La réussite scolaire comme outil de mobilisation sociale

Pierre-Jacques (1984) soulignait que les parents d'origine haïtienne au Québec perçoivent le système scolaire québécois comme un instrument de promotion sociale. En effet, autant en Haïti qu'au Québec, des données d'entrevues démontrent la valeur que les familles haïtiennes accordent à l'école. Il y a une sorte de pression familiale par rapport à la réussite scolaire de leurs enfants.

Ainsi, l'analyse des difficultés scolaires rencontrées par certains élèves d'origine haïtienne devrait affiner la variabilité des causes de ces difficultés, au lieu de prendre le raccourci d'une explication par le « désintérêt des familles ». La communauté haïtienne vit un potentiel significatif de stigmatisation et de discrimination comme communauté noire et originaire d'un pays en butte à de nombreuses difficultés sociales et économiques. Dans sa recherche sur les élèves haïtiens de première et de deuxième génération, Lafortune (2006) met en exergue la difficulté d'élèves haïtiens à transiger avec une image collective très stigmatisée par les médias. Selon les données de notre recherche, les parents moins instruits croient au potentiel de mobilité sociale que l'école permet, mais leur discours est teinté d'un certain fatalisme.

«On ne parle pas souvent des études dans la famille. (...) Mais c'est important pour leur lendemain. (...) Leur avenir dépend de Dieu. (...) Avec l'aide de Dieu, elles vont réussir dans la vie.» (Parent 1, H)

«Je n'aurais pas aimé qu'ils soient comme moi dans l'avenir. Je leur dis toujours que les études permettent de bien vivre, c'est la vie, qu'ils doivent avancer. (...) Je l'ai fait pour leur avenir, pour qu'ils ne vivent pas comme moi.» (Parent 6, Q)

Les parents instruits seraient plus confiants et déterminés quand ils se prononcent sur l'avenir de leurs enfants (Vatz Laaroussi et al., 2005).

«Je la vois bien, je vois que c'est une fille qui va devenir une femme qui pourra être utile à la société.» (Parent 3, H)

«Je lutte pour que les enfants aient un niveau avancé, pouvant leur permettre d'aller plus loin que moi. Un avenir meilleur que ce que j'ai eu moi.» (Parent 5, H)

«Nous pensons aussi que l'école est l'un des meilleurs moyens pour l'enfant de réussir sa vie. C'est le seul moyen légal pour quelqu'un de réussir sur le plan économique et social. » (Parent 1, Q)

L'analyse des propos des différents participants a permis de présenter les résultats sous différentes perspectives : la description du suivi scolaire et de ses enjeux en Haïti et au Québec, l'impact du capital social familial et des spécificités culturelles, la place de la réussite scolaire dans les projections de mobilité sociale.

4.6 Stratégies parentales dans le suivi scolaire

Nous allons clore cette analyse par une tentative de dégager des stratégies parentales typiques, en nous basant sur les références qui ont inspiré le cadre conceptuel.

Profil 1 : Suivi scolaire régulier

Le premier profil est attribué au parent codé (Parent 2, H). Il semble être sensible à l'aspect relationnel dans le processus de socialisation et, par conséquent, du suivi scolaire : il favorise la discussion avec l'enfant. Ce parent fait preuve de

disponibilité vis-à-vis des attentes de l'école : suivi dans l'agenda, visites à l'école. La supervision des devoirs entre dans les habitudes quotidiennes de ce parent. Il responsabilise son enfant de façon à la fois rigoureuse et souple. Il s'organise pour offrir à l'enfant un environnement stimulant et plaisant. En ce qui concerne son implication à l'école, sa participation citoyenne est manifeste et il offre sa collaboration dans les réunions organisées en milieu scolaire à l'intention des parents. Ainsi, le profil de ce parent, qui vit en Haïti et qui a un capital social favorisé, recoupe celui du parent d'élève idéal selon les attentes de l'école au Québec.

Profil 2 : Socialisation au métier d'élève et à l'impératif de réussite scolaire

Le deuxième profil est associé à deux parents en Haïti (Parent, 3 H ; Parent 5, H) et à un parent au Québec (Parent 1, Q). Ces parents ont une mobilisation clairement définie autour de l'excellence scolaire. Leur discours sur la réussite scolaire est explicite à l'enfant, à qui il est demandé d'aller au-delà des exigences de l'école. Leur emploi du temps fait une place au suivi scolaire. Ils essayent de créer un climat de travail motivant pour aider l'enfant à progresser sur le plan scolaire. La collaboration de ce type de parent avec l'école se fait plutôt autour du dossier académique de l'enfant (raison de la fluctuation dans les notes). Le profil de ces parents rejoint celui de certains parents de la recherche de Vatz Laaroussi et *al.* (2005) qui installe l'impératif de réussite scolaire au centre du projet familial.

Profil 3 : Suivi scolaire irrégulier et sans médiation

Ce profil est associé à un parent au Québec (Parent 7, Q). Partiellement scolarisé, ce type de parent offre occasionnellement une aide à l'enfant dans ses devoirs et délègue à l'école une part importante de sa responsabilité parentale dans l'éducation de ce dernier. Sa communication avec l'école est strictement reliée aux convocations à message dramatique sur la situation de l'élève.

L'analyse de ce profil est faite différemment selon les perspectives des chercheurs : Sont-ils démissionnaires ? Sont-ils limités par leur niveau d'instruction et par d'autres pesanteurs sociales ? Subissent-ils des attentes irréalistes de l'école ?

Profil 4 : Capacité d'aide académique limitée, mais mobilisation autour de la scolarité

Ce profil est celui de deux parents en Haïti (Parent 1, H ; Parent 4, H) et de trois parents au Québec (Parent 4, Q ; Parent 5, Q ; Parent 6, Q). Avec un faible niveau de scolarité, ces parents sont à peine capables d'écrire convenablement. Dans leur situation, l'interaction axée sur la scolarité se fait sous forme de pression constante pour que l'enfant perçoive l'instruction comme un instrument de promotion sociale. Les discussions autour des études et des projets d'avenir ne sont pas des sujets quotidiens, mais ils ont des attentes extraordinaires par rapport à la réussite scolaire de l'enfant. Leur soutien à la réussite scolaire consiste par exemple, à dispenser les enfants de certaines des tâches ménagères, ce qui leur donne plus de temps à consacrer à leurs études. Ces parents sont prêts à investir dans les services d'un tuteur pour les devoirs. Dans les rares visites à l'école, ils s'informent sur le comportement de l'enfant et réclament une surveillance plus rigoureuse à l'endroit de leur enfant. La recherche de Vatz Laaroussi et *al.* (2005) révèle que des parents à faible capital social, mais dont les enfants réussissent à l'école, à défaut d'apporter une aide académique, installent à la maison un discours récurrent sur la réussite scolaire.

CONCLUSION

Le Canada est un pays d'immigration. Une étude, menée en 1996 sur la répartition géographique des immigrants au Canada, montrait que 60% de ceux-ci s'installent dans les grandes régions urbaines : Toronto, Vancouver et Montréal (Statistiques Canada, 2000). Montréal est la ville au Canada où la présence de la communauté haïtienne est la plus significative. Cette présence se reflète dans le milieu scolaire.

La communauté haïtienne verbalise de plus en plus son inquiétude relative au décrochage scolaire de ses élèves. Diverses voies sont explorées pour juguler cet échec, parmi lesquelles une collaboration plus efficace entre les parents d'origine haïtienne et l'école. Ainsi, nous avons fait le choix d'un sujet de recherche qui explore, à la fois, la relation école-famille en Haïti et l'état de la relation école-famille d'origine haïtienne au Québec.

En Haïti, le système d'éducation accorde très peu de place aux relations école-famille et à l'implication parentale dans le suivi scolaire. Au Québec, ces thèmes sont présents dans les énoncés de politique et investis par la recherche sous différents angles: dimensions de l'implication, écueils et difficultés, redéfinition des termes de la collaboration, spécificités des milieux défavorisés, complexité du cas des familles immigrantes, etc. L'implication parentale traduite en indicateurs peut se décomposer en deux grands aspects. Le premier décrit les dimensions de l'implication parentale: le style parental (valeurs et pratiques familiales de socialisation qui font référence à l'encadrement parental, le soutien à l'autonomie, etc.) et la participation parentale (interaction entre parent et enfant axée sur la scolarité, le contact avec l'école par différents moyens de communication, et l'implication du parent à l'école). Le deuxième aspect recouvre des enjeux sociétaux: soutien à la réussite scolaire de l'enfant, concertation et participation citoyennes. Les défis spécifiques aux familles immigrantes s'appliquent à la situation de certains parents d'origine haïtienne : conflits socioculturels (modèles de socialisation, rôle de l'école et des familles,

conception de l'apprentissage), barrières linguistiques, problèmes d'insertion socioéconomiques, etc.

Dans un objectif général de documentation de l'impact du contexte prémigratoire, le cadre conceptuel a permis de formuler les objectifs spécifiques suivants :

- Décrire l'implication parentale dans le suivi scolaire en Haïti à travers les points de vue croisés de parents, d'enseignants et de responsables scolaires.
- Décrire l'implication parentale dans le suivi scolaire, de parents d'origine haïtienne au Québec ayant vécu une expérience de parent d'élèves en Haïti.
- Contribuer à une meilleure compréhension de l'implication et du point de vue parents d'origine haïtienne par rapport au suivi scolaire de leurs enfants au Québec.

Nous avons fait le choix de l'approche qualitative, par l'entremise d'entrevues semi-dirigées individuelles. En Haïti, nous avons recueilli le point de vue de neuf protagonistes de l'éducation (5 parents, 2 enseignants et 2 directeurs d'école) dans l'implication parentale en milieu scolaire et le suivi des devoirs en milieu familial. Au Québec, le point de vue de sept parents d'élèves d'origine haïtienne a été sollicité sur les mêmes thèmes, par rapport au contexte québécois, et sur leur expérience dans ce domaine lorsqu'ils étaient en Haïti.

L'analyse de données, recueillies en Haïti et relatives à l'évocation des parents au Québec de leur expérience en Haïti, a révélé une attitude de l'école haïtienne plutôt normative dans ses relations avec les familles. En Haïti, certaines difficultés liées au suivi scolaire par les familles (manque de temps ou sous-scolarisation des parents) sont compensées par le recours aux services d'une personne ressource (membre de la famille, tuteur rémunéré) pour aider l'enfant.

La place importante de l'école privée dans les stratégies familiales a été constatée.

Au Québec, presque tous les parents réagissent aux divers canaux de communication de l'école, tout en disant ressentir une certaine pression à la participation scolaire. Trois parents, sur les sept interrogés au Québec, exercent un mode de suivi régulier auprès de leurs enfants dans la réalisation des devoirs en milieu familial, sans avoir à compter sur une aide supplémentaire. Ces trois parents ont également avoué répondre exclusivement aux convocations qui concernent la performance scolaire de leurs enfants. Les quatre autres comptent sur un membre de la famille, du voisinage ou de la communauté, pour décortiquer la culture scolaire et comprendre les différentes correspondances envoyées par l'école. Selon des références du cadre conceptuel, le parent immigrant, qui peut éprouver plus de difficultés que les autres à décoder la culture scolaire, a plus tendance à ne pas se mêler d'enjeux scolaires qui débordent de la situation de son propre enfant.

Le contexte prémigratoire influence-t-il le contexte migratoire ? Des réponses affirmatives peuvent être données concernant les aspects suivants :

- La place qu'occupe l'école privée dans les stratégies familiales.
- En Haïti ou au Québec, les parents d'origine haïtienne ont tendance à déléguer plus d'autorité à l'école. Cette délégation d'autorité s'accompagne souvent d'un désir des parents que l'école socialise avec moins de permissivité, avec une discipline plus stricte.
- Dans les contextes de la recherche, nous avons relevé des postulats de socialisation partagés, relatifs à la nécessité du contrôle de la marge de manœuvre de l'enfant pour mieux le guider.

- En Haïti, le recours à un membre de la famille, ou à un tuteur rémunéré, pour aider l'enfant est plus courant. La moins grande disponibilité d'une telle aide dans le réseau social de certaines familles immigrantes les rendrait plus vulnérables en matière de suivi scolaire.

Cependant, des considérations, relatives à l'influence du capital social familial, viennent nuancer l'impact du contexte migratoire. Les parents moins instruits croient au potentiel de mobilité sociale que l'école permet, mais leur discours est teinté de fatalisme. Alors que les parents instruits sont plus confiants par rapport aux finalités du projet scolaire de leur enfant. En Haïti, les parents qui se rendent à l'école pour des raisons autres que le paiement des frais de scolarité, ont tous un niveau d'études universitaires. Au Québec, les parents qui ont un niveau d'étude élevé se présentent davantage à l'école de leurs enfants, même s'ils le faisaient moins souvent en Haïti. Ces six parents, plus instruits que les autres, s'impliquent sans aucun intermédiaire dans le suivi des devoirs à la maison.

La portée des résultats de cette recherche est limitée par la petite taille de l'échantillon et le fait que les expériences scolaires sont ancrées à l'école privée. Cependant, les retombées, si modestes soient-elles, peuvent être utiles à la formation des maîtres, aux organismes communautaires et à la communauté haïtienne, dans sa réflexion autour de la réussite scolaire de ses jeunes. Entre autres, l'analyse des difficultés scolaires rencontrées par certains élèves d'origine haïtienne devrait affiner la variabilité des causes de ces difficultés, au lieu de prendre le raccourci d'une explication par le « désintérêt des familles ». La communauté haïtienne vit un potentiel significatif de stigmatisation et de discrimination comme communauté noire et originaire d'un pays en butte à de nombreuses difficultés sociales et économiques. Les écoles devraient être sensibilisées à la situation des familles qui conjuguent un statut de minorité et un contexte de défavorisation, à la nécessité de faire face à des pratiques d'ostracisme, à apprendre à négocier le décalage relatif aux postulats de socialisation. Les groupes communautaires devraient comprendre l'impact du

contexte migratoire pour mieux présenter des alternatives de ressources aux familles, aidant ainsi certaines d'entre-elles à maintenir le potentiel de leur capital social malgré les ruptures relatives à l'immigration. La communauté haïtienne et les familles doivent faire leur part en termes de lecture des besoins, mais aussi du décalage que vivent certaines d'entre-elles par rapport à la culture scolaire québécoise.

Finalement, en termes de perspective, il serait intéressant d'étudier plus finement les défis qui se posent aux parents immigrants d'origine haïtienne dans la mobilisation de leur capital social ici, au Québec. Comme la revue de littérature sur le capital social l'a fait ressortir, une telle étude pourrait révéler des pistes originales de soutien à la réussite scolaire des enfants de ces familles.

BIBLIOGRAPHIE

Bankston, III, C. L. (2004). Social capital, cultural values, immigration, and academic achievement: the host country context and contradictory consequences. *Sociology of Education*, volume 77: 2, 176-17

Bernard, P. (2002). *Immigration : Le défi mondial*. Paris: Gallimard.

Ben Ezra, C. (2004). L'approche de la thérapie brève solutionniste adaptée aux enfants. *Thérapie familiale*, 25, 27-44.

Bernèche, F., & Martin, J-C. (1984). Immigration, emploi et logement : La situation de la population dans certaines zones. *Anthropologie et sociétés*, 8, no 2, 5-29.

Berthelot, J. (1990). *Apprendre à vivre ensemble : immigration, société et éducation*. Québec : Centrale de l'enseignement du Québec.

Blanchet, A., & Gotman, A. (2005). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Paris : Armand Colin.

Ceu Cunha, M.D. et Denis, A. (1997). *Les familles dans l'accompagnement scolaire*. Paris: Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente.

Chancy, M. (1985). *Rapport du comité sur l'école québécoise et sur les communautés culturelles*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.

CIC - Citoyenneté et Immigration Canada (2003). *Faits et chiffres 2002. Aperçu de l'immigration*. Ottawa : CIC.

Claes, M. & Comeau, J. (1996). L'école et la famille : deux mondes? *Famille et école. Lien social et politique*. RIAC, 35, 75-85.

Comeau, J., & Salomon, A., (1994). *La participation à l'école : Une recherche de sens pour les intervenants*. Québec : Agence d'Arc.

Compère, L. (1998). L'influence du racisme sur la construction de l'identité des jeunes québécois d'origine haïtienne. Montréal : Université du Québec à Montréal.

Conseil des communautés culturelles et de l'immigration, (1995). *La situation des hommes d'origine haïtienne de la région de Montréal*. Québec: Conseil des communautés culturelles et de l'immigration.

Conseil scolaire de l'Île de Montréal (1981). *Le jeune Haïtien en milieu scolaire montréalais*. Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal.

Conseil Supérieur de l'Éducation, (1994). *Être parent d'élève du primaire, une tâche éducative irremplaçable*. Avis au Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec.

Crèvecoeur, G. (2000). *Attitudes et perception des parents d'origine haïtienne à l'égard du système scolaire québécois*. Montréal: Université du Québec à Montréal. Faculté des sciences de l'éducation, Mémoire de maîtrise.

Davilmar, N. (1998). *Les familles haïtiennes et la protection de la jeunesse: Une étude de cas*. Montréal: Université de Montréal. Département de service social, mémoire de maîtrise non publié.

Déjan, P. (1978). *Les Haïtiens au Québec*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.

Duvers, J., R. (2005). *Identification des besoins d'information et de formation des parents haïtiens au regard de la scolarisation de leurs enfants*. Montréal : Université de Montréal. Faculté des Sciences de l'Éducation, mémoire de maîtrise.

Epstein, J. (1987). Parent involvement: What research says to administrators. *Education and Urban Society*, 19, p. 119-136.

Escarne, J. (1987). *Les parents haïtiens en classe d'alphabétisation face aux difficultés d'adaptation de leurs enfants en milieu scolaire Québécois*. Montréal : Université de Montréal. Faculté des sciences de l'éducation, mémoire de maîtrise non publié.

Eternel, V. (2000). *Théâtre intégrateur: Une alternative de rapprochement interculturel, alliance théâtrale haïtienne (Tome 1)*. Montréal: Alliance théâtrale haïtienne.

Fortin, L., & Mercier, H. (1994). Liens entre la participation des parents et les comportements de leur enfant en classe du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 20, 3, 513-527.

Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données*. Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec (4^e éd.).

Germain, A. (2004). Capital et vie associative de quartier en contexte multiethnique : quelques réflexions à partir de recherches montréalaises. *Revue de l'intégration et de la migration internationale*, volume 5 : 2, 191-206.

Gouvernement d'Haïti, (2001). *Troisième Conférence des Nations Unis sur les pays les moins avancés*. Bruxelles: Gouvernement de la République d'Haïti. Document électronique, téléaccessible à l'adresse: <http://www.unctad.org/fr/docs/aconf191cp15hai.fr.pdf>

Gouvernement d'Haïti. (1982). *Réforme éducative*. Port-au-Prince: Ministère de l'éducation Nationale de la jeunesse et du sport (MENJS).

Gouvernement d'Haïti. (1996). *Diagnostic Technique du Système Éducatif Haïtien*. Port-au-Prince : Ministère de l'Éducation Nationale (MENJS).

Gouvernement du Québec, (1990). *L'impact de certains changements familiaux sur les enfants de l'école primaire*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.

Gouvernement du Québec. (1997). *Avis à la ministre rapport du comité d'orientation de la formation du personnel enseignant*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

Gouvernement du Québec (1998a). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (1998b). *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle 1998-2002*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec. (2005). *À propos des conseils d'établissement*. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. Récupéré le 5 Avril 2007 de <http://www.mels.gouv.qc.ca/conseils/index.html>

Gouvernement du Québec (2005). *Rapprocher les familles et l'école secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du loisir, et du sport. Récupéré le 5 Avril 2007 de <http://www.mels.gouv.qc.ca/agirautrement/index.htm>

Gouvernement du Québec (2007). *Séance d'information- document d'accompagnement*. Québec : Ministère de l'Éducation, du loisir, et du sport Récupéré le 5 Avril 2007 de <http://www.csmv.qc.ca/11conseils/index.html>

Gouvernement du Québec. (2007). *Le plan de réussite- pour une école primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du loisir, et du sport. Récupéré le 5 Avril 2007 de http://www.mels.gouv.qc.ca/publications/plan_reussite/index.htm

Hébert, Y., X. S. Sun & E. Kowch (2004). Focusing on Children and Youth: The Role of Social Capital in Educational Outcomes in the Context of Immigration and Diversity. *Revue de l'intégration et de la migration internationale*, 5: 2, 229-249.

Hô, B. (1994). *Les devoirs et leçons*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.

Hohl, J. (1996). Qui sont "les parents"? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Famille et école. Lien social et politique*. RIAC, 35, 51-62.

Hohl, J. & Normand, M. (1996). Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire : le rôle des intervenants scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, 177, 39-52.

Hohl, J. & Normand, M. (2000). Enseigner en milieu pluriethnique dans une société divisée. Dans M. McAndrew et F. Gagnon, *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées (Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique)*, 169-179.

Huberman, M., A. et Miles, M. (1991). *Analyse de données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck.

Pierre-Jacques, C. (1980). *Le jeune haïtien et l'école québécoise*. Montréal : Centre de recherche Caraïbes, Université de Montréal.

Jean, R. (1988). *Haïti, crise de l'Éducation et crise de développement*. Port-au-Prince, Haïti : imprimerie des Antilles.

Jeanty, F. (2000). *Comparaison des interactions entre des enseignants québécois d'origine canadienne – française et leurs élèves d'origines haïtienne et canadienne – française*. Montréal: Université de Montréal. Faculté des sciences de l'éducation, mémoire de maîtrise non publié.

Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171-190.

Kanouté, F. (2003). *Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants*. Montréal : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.

Kanouté, F. & Sainfort, M. (2003). Famille, école, collectivité : Un partenariat indispensable. *Éducation Canada*, 43, 1, 29-31.

Kao, G. (2004). Social capital and its relevance to minority and immigrant populations. *Sociology of Education*, 7, 2, 172-175.

Karsenti, T., Larose, F. & Garnier, Y. (2002). Optimiser la communication famille école par l'utilisation du courriel. *Revue des sciences de l'éducation*, 28, 2, 367-390.

Labrie, N., Wilson, D. & Roberge, B. (2000). *La participation des parents à l'école. "Wo minute, c'est pas ton école... c'est notre école"*. Toronto : Université de Toronto, Centre de recherches en éducation franco-ontarienne.

Lafortune, G. (2006). *Vécu scolaire et stratégies identitaires d'adolescents montréalais d'origine haïtienne de première et de deuxième génération*. Mémoire de maîtrise déposé à la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Larivée, S., & Terrisse, B. (2006). Les compétences professionnelles des éducatrices: le point de vue des intervenantes et des parents. *Interactions*, vo.9, no 2, été 2006, 17-38.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Éditions Guérin.

Lemieux, A. (1981). *Comment présenter un projet de recherche*. Québec : Ville Marie.

Louis, M.A. (1988). *L'image de soi et l'échec scolaire des enfants d'immigrés haïtiens à l'école québécoise*. Montréal: Université de Montréal. Faculté des sciences de l'éducation, mémoire de maîtrise. Non publié.

Lundy, K. et Pecos, P. (2003). *Crises, réformes économiques et pauvreté en Haïti : des perspectives ouvertes par les cadres stratégiques de réduction de la pauvreté*. Genève : Institut universitaire d'études du développement (IUED).

Mc Andrew, M. (2005). *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire*. Montréal : Université de Montréal.

MRCI - Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (2004). *Caractéristiques de l'immigration au Québec. Statistiques*. [http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/pdf/Immigration_Quebec_1999-2003.pdf], Québec : MRCI.

MRCI - Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (2004). *Plan d'immigration du Québec pour l'année 2005*, [http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/pdf/Plan_immigration_2005.pdf], consulté le 3 mars 2005. Gouvernement du Québec : MRCI.

Montandon, C. (1996). La relation des parents avec l'école. *Le lien social et politique- RIAC*, 35, 63-74.

Noguera, P. A. (2004). Social capital and the education of immigrant students: categories and generalizations. *Sociology of Education*, 77 : 2, 180-183.

Neill, G. (1985). *L'immigration Haïtienne au Québec : Insertion et trajectoire socioprofessionnelle*. Montréal : Centre de recherche Caraïbes de l'Université de Montréal.

Pallascio, R. et al. (2001). *L'école alternative et la réforme en éducation : Continuité ou changement ?* Sainte Foy : Presse de l'université du Québec.

Paquin, M. et Papillon, S. (1997). L'assistance éducative parentale: Programme d'intervention en milieu familial auprès de parents ayant un enfant en difficulté scolaire à l'élémentaire. *Éducation et francophonie*, 25 (2). Document électronique, téléaccessible à l'adresse : <http://www.acelf.ca/c/revue/XXV2/articles/r252-08.html>.

Perreira, K. M., Chapman, M. V. et Stein, G. L. (2006). Becoming an American parent – Overcoming challenges and finding strength in a new immigrant Latino community *Journal of Family Issues*, 27, 10, 1383-1414.

Perron, J. et Boulard, R. (1981). *École publique et privée: Analyse des valeurs et attitudes des élèves, des enseignants et parents*, Communication présentée au Congrès de l'Association mondiale des sciences de l'éducation. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.

Petit Frère, S. (1980). *L'éducation haïtienne en question*. Port-au-Prince, Haïti : Les Éditions Fardin,

Petit Frère, S. (1998). *Les enseignants du secondaire et l'école haïtienne*. Port-au-Prince, Haïti : Centre d'étude, de recherches et de consultation en sciences de l'éducation.

Pica, L. (2004). *Faits saillants de l'étude auprès des communautés culturelles 1998-1999 sur les immigrants d'origine haïtienne*. Québec : Institut Statistique du Québec.

Piché, V., Larose, S. Labelle, M. (1983). *L'immigration caraïbienne au Canada et au Québec. Aspects statistiques*. Montréal : Université de Montréal. Centre de recherche caraïbienne.

Pierre-Jacques, C. (1984). *L'élève haïtien et l'école québécoise*. *Québec-Français*, 53, 63-67.

Pierre-Louis, M. (1993). *La perception des parents haïtiens face à l'école québécoise*. Montréal: Université de Montréal, mémoire de maîtrise non publié.

Potvin, M. (1997). Les jeunes de la deuxième génération au Québec : entre la communauté réelle et la communauté représentée. *Sociologie et société*, 29, 2, 77-101.

Potvin, P., Royer, E., Deslandes, R., Marcotte, D., Fortin, L., Leclerc, D., & Beaulieu, P. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24, 4, 441-453.

Proulx, J.-P. (1996). Démocratie scolaire et participation parentale. Dans M. McAndrew, F. Gagnon et M. Pagé (dir.), *Pluralisme, Citoyenneté et éducation*, 255-285. Montréal : L'Harmattan.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. Van (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Salomon, A. et Comeau, J. (1996). La participation des parents à l'école primaire trente ans après : Un objectif encore à atteindre. *Revue internationale de pédagogie*, 44, 2-3, 251-257.

Statistiques Canada (2003). *Enquête longitudinale auprès des immigrants du Canada : le processus, les progrès et les perspectives*, [www.statcan.ca], consulté le 3 mars 2005. Gouvernement du Canada : Ministre de l'Industrie, des Sciences et de la Technologie.

Ste Marie, L. (1995). *Le vécu d'une coopération avec l'école normale supérieure de Port au Prince en Haïti de 1986-1994*. Montréal : Université de Montréal.

Tardieu C., D. (1988). *L'éducation en Haïti de la période coloniale à nos jours*. Montréal : Université de Montréal.

Tremblay, H. (1985). *Le rôle éducatif de la famille et de l'école, le point de vue des enseignants*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Tremblay, R. (1985). Les influence réciproques parent enfant : une réflexion critique sur la «mode» systémique, *Apprentissage et socialisation*, 8, 2, 84-97.

Van der Maren, J.M. (1996, 2^{ème} édition). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles et Montréal : De Boeck Université et Presses de l'Université de Montréal.

Vatz Laaroussi, M. (1996). Les nouveaux partenariats école famille au Québec : l'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées? *Lien social et politique-RIAc*, 35, 87-97.

Vatz-Laaroussi, M. (2001). *Le familial au cœur de l'immigration. Stratégies de citoyenneté des familles immigrantes au Québec et en France*. Paris : L'Harmattan.

Vatz Laaroussi, M., Lévesque, C., Kanouté, F., Rachédi, L., Montpetit, C., & Duchesne, K. (2005). *Les différents modèles de collaboration familles-écoles : Trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Verhoeven, M. (2002). *École et diversité culturelle. Regards croisés sur l'expérience scolaire de jeunes issus de l'immigration*. Louvain-la-Neuve, Belgique: Académia Bruylant.

Voyer, J.-P. (2004). Foreword. *Revue de l'intégration et de la migration internationale*, 5 : 2, 159-163.

Ulysse, P.-J. et Lesemann, F. (2004). *Citoyenneté et Pauvreté. Politiques, pratiques et stratégies d'insertion en emploi et de lutte contre la pauvreté*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

ANNEXES

GRILLE D'ENTREVUE INDIVIDUELLE AVEC LE PARENT EN HAÏTI

Partie 1: Profil du parent

- Quel est votre âge ?
- Quel est votre statut matrimonial ?
- Quel est votre niveau d'étude ?
- Occupez-vous un emploi ? Lequel ? Depuis combien de temps ?
- Combien d'enfants avez-vous ? Combien sont au primaire ou au secondaire ?
- Y a-t-il une autre personne qui vous aide dans l'éducation de vos enfants?

Partie 2 : Communication avec l'école

- Quelle école fréquente votre enfant ? Depuis quand ?
- Vous arrive t-il de vous rendre à l'école de votre enfant ? Pourquoi ?
- Combien de fois y allez-vous en un mois ? En une année ?
- Trouvez-vous qu'il soit nécessaire de communiquer avec l'école de votre enfant? Pourquoi?

Partie 3 : Relation avec l'école

- Allez-vous souvent à l'école pour poser des questions sur le travail de votre enfant?
- Dans les contacts avec l'école, qu'est-ce que vous trouvez facile ou difficile?
- Avez-vous eu un bon accueil de la part du personnel scolaire ?
- Êtes-vous satisfait de la relation entre vous et l'école de votre enfant ?

Partie 4 : Implication du parent dans le suivi scolaire à la maison

- Parlez-vous souvent des études dans la famille ?
- Pensez-vous que ça soit important pour votre enfant, Pourquoi ?
- Qui l'aide à faire ses devoirs ?
- Payez-vous cette personne ?
- Personnellement qu'est-ce que vous faites pour surveiller les études de votre enfant ?
- Lisez-vous ces cahiers de notes, son carnet de leçon, son agenda ?
- Êtes- vous satisfait des résultats scolaires de votre enfant ?
- Comment voyez-vous l'avenir de votre enfant ?

GRILLE DE L'ENTREVUE INDIVIDUELLE AVEC L'ENSEIGNANT EN HAÏTI

Partie 1 : Profil de l'enseignant

- Quel est votre âge ?
- Quel est votre niveau de formation ?
- Combien d'années d'expérience d'enseignement avez-vous?
- Depuis quand enseignez-vous à cette école ?
- Quelle est la classe que vous enseignez cette année?
- Combien d'années d'enseignement dans cette classe ?

Partie 2 : Collaboration école famille

- D'après vous, quel est le rôle de l'école par rapport aux familles?
- Selon vous, quel est le rôle de la famille par rapport à l'école?
- Comment décririez-vous le devoir de la famille par rapport à l'école ?
- Pensez-vous que la collaboration école famille soit utile ? Pourquoi ?

Partie 3 : Communication avec les parents

- Cette année, est-ce que vous avez rencontré des parents ?
- Vous arrive t-il de solliciter une rencontre avec un parent ? Pour quel motif le plus souvent?
- Est-ce que cette année vous avez rencontré des parents sur votre initiative ?
- Combien de fois par mois du début de l'année scolaire à maintenant ?
- Des parents sont-ils venus vous voir sur leur initiative ?

- Si oui, quels ont été les motifs le plus souvent ?

Partie 4 : Les relations avec les parents

- Que rencontrez-vous comme difficultés dans les rencontres avec les parents ?
- Trouvez-vous que les parents s'impliquent suffisamment dans le suivi des devoirs à la maison ? Comment cela se manifeste t-il?
- Êtes-vous satisfait de vos contacts avec les parents ?
- Qu'est-ce qui vous permettrait de mieux collaborer avec les parents d'élèves?

Partie 5 : Point de vue de l'enseignant sur la problématique de l'implication parentale dans le suivi scolaire

- Selon vous, pourquoi certains parents ne participent pas souvent aux activités réalisées en milieu scolaire ?
- À votre avis, qu'est-ce qui pourrait motiver les parents à manifester davantage leur présence à l'école ?
- Selon vous, qu'est ce qui pourraient rendre difficile la relation de la famille avec l'école ?

GRILLE D'ENTREVUE INDIVIDUELLE AVEC LE DIRECTEUR EN HAÏTI

Partie 1 : Profil du directeur ou de la directrice

- Quel est votre niveau formation ?
- Avez-vous une expérience quelconque en enseignement ? Combien d'années ?
- Nombre d'années d'expérience à l'école dirigée actuellement ?
- Exercez-vous une autre fonction ?

Partie 2 : Communication avec les parents

- Quel est le rôle des parents vis-à-vis de l'école?
- Selon vous, quel est le rôle des directions d'écoles dans le processus de communication avec les familles ?
- Cette année, avez-vous organisé des rencontres avec les parents ? Pour quel motif ?
- Comment avez-vous procédé ? Par classe ? Par groupe de classe? (Autre à préciser)
- Depuis le début de l'année scolaire combien de parents aviez-vous reçu sur leur propre initiative?

Partie 3 : Relation avec les parents

- Comment décririez-vous la relation de la direction avec les parents ?
- Qu'est-ce que vous appréciez dans le rapport de la direction avec les parents ?
- Qu'est-ce qui pourrait faciliter les rapports avec les parents ?

- Pensez-vous avoir des responsabilités vis-à-vis des parents par rapport à la réussite de leur enfant ?
- Croyez-vous avoir pris les dispositions nécessaires pour favoriser la participation des parents en milieu scolaire ?
- Quelles sont, selon vous, les attentes des parents par rapport à l'école ?

Partie 4 : Point de vue de la direction sur l'implication parentale dans le suivi scolaire des enfants à la maison

- Comment concevez-vous l'implication parentale dans les activités scolaires de l'enfant ?
- Selon vous, qu'est ce qui pourrait aider les parents à mieux encadrer leur enfant dans la réalisation de leurs travaux scolaires à la maison ?
- Selon vous, pourquoi des parents hésitent à collaborer avec l'école ?

Partie 5 : Point de vue de la direction sur les perspectives d'aide aux parents

- D'après vos expériences avec les parents, quelle sorte de soutien aurait-il fallu pour les aider à faire un meilleur suivi dans la supervision des travaux scolaires de leurs enfants à la maison ?
- Comment pensez-vous pouvoir contribuer à la qualité de suivi parental à la maison ?

GRILLE D'ENTREVUE INDIVIDUELLE AVEC LE PARENT AU QUÉBEC

Partie 1 : Profil du parent

- De quelle région d'Haïti êtes-vous?
- Quel est votre âge ?
- Depuis combien de temps êtes-vous au Québec, quel est votre statut (réfugié, immigrant reçu, citoyen)?
- Dans quel quartier résidez-vous? Depuis quand?
- Quel est votre niveau d'études?
- Occupez-vous un emploi? Lequel? Depuis combien de temps?
- Combien d'enfants avez-vous ? Combien sont au primaire ou au secondaire? (garçon, fille, âge, niveau?)
- Est-ce que toute la famille est venue en même temps?
- Qui vous aide à la maison dans l'éducation des enfants?
- Quelle est la langue de communication à la maison?
- Avez-vous de la facilité ou non à communiquer oralement ou par écrit en français?

Partie 2 : Relation école-famille au pays d'origine (Haïti)

- En Haïti, alliez-vous souvent à l'école de votre enfant?
- En une année combien de fois aviez-vous communiqué avec l'établissement scolaire de votre enfant?
- S'il y a eu des communications, quel était le plus souvent le motif?

- Quelles sortes d'activités sociales (journées portes ouvertes, compétitions sportives, etc.) organisait l'école de votre enfant au pays d'origine?
- Alliez-vous aux réunions organisées à l'intention des parents?
- Pour quel motif alliez-vous personnellement à l'école de votre enfant en Haïti?
- Comment jugiez-vous le degré de facilité ou de difficulté des relations avec l'école de votre enfant en Haïti?

Partie 3 : Suivi scolaire des enfants à la maison au pays d'origine (Haïti)

- En Haïti que faisiez-vous personnellement pour surveiller les études de votre enfant?
- Qui l'aidait à faire ses devoirs ?
- Lisiez-vous ses cahiers de notes, son carnet de leçon, son agenda ?
- Étiez-vous satisfait des résultats scolaires de votre enfant ?

Partie 4 : Communication avec l'école de son enfant (au Québec)

- Quelle école fréquente votre enfant? Depuis quand?
- Cette année, est-ce que vous avez été contacté par l'école de votre enfant?
- Combien de fois? Par qui? (directeur, secrétaire, enseignant, etc.) Par quel moyen? (lettre, agenda, téléphone) Pour quel motif?
- Cette année, avez-vous contacté l'école de votre enfant? Combien de fois? Qui? (directeur, secrétaire, enseignant, etc.) Par quel moyen? (lettre, agenda, téléphone, déplacement) Pour quel motif?
- Trouvez-vous que c'est très utile d'avoir des contacts avec l'école? Pour qui?

- Dans les contacts avec l'école, qu'est-ce que vous trouvez facile ou difficile?
- Dans vos contacts avec l'école de votre enfant (sur votre initiative ou sur l'initiative de l'école), est-ce que cette année ressemble aux années passées?
- Y a-t-il eu des difficultés dans la communication avec le personnel scolaire (directeur, enseignant ou autre personnel) en terme d'incident ou de conflit?
- Raconter une situation particulière dans la relation avec l'école de votre enfant qui vous a mis mal à l'aise.

Partie 5 : Implication du parent dans l'accompagnement scolaire à la maison

- Pensez vous que votre enfant a des difficultés à l'école? pouvez-vous me parler de ces difficultés (difficultés d'apprentissage, problèmes de comportement, problèmes à se faire des amis, etc.)
- Parlez-moi de ce que vous faites à la maison pour suivre les études de votre enfant (surveiller les devoirs, discuter de ce qu'il vit à l'école, l'encourager, faire la discipline, lui donner des conseils, surveiller ses fréquentations, etc.).

Si le parent dit ne rien faire à la maison (ou très peu) pour suivre les études de son enfant, demander d'expliquer pour quelles raisons.

- Ce que vous faites à la maison pour suivre votre enfant dans ces études, pourquoi vous le faites (par devoir, par amour, parce que l'école le demande, etc.) Trouvez-vous que ça sert à quelque chose?
- Ce que vous faites à la maison pour suivre votre enfant dans ces études, êtes-vous satisfait de la façon dont vous le faites? Expliquez.

- Si on considère ce que vous faites à la maison pour suivre votre enfant dans ses études, aimeriez-vous continuer à le faire, aimeriez-vous ne plus avoir à le faire, ou aimeriez-vous le faire d'une autre façon?
- Dans ce que vous faites à la maison pour suivre votre enfant dans ces études, qu'est-ce que vous trouvez facile ou difficile à faire ?
- Pensez-vous qu'à l'école les gens comprennent bien les problèmes que vous pouvez avoir pour suivre à la maison les études de vos enfants?

Partie 6 : Le parent à l'école

- Cette année, combien de fois êtes-vous allé à l'école de votre enfant? Dans chaque cas, est-ce que c'est l'école qui vous l'a demandé ou c'est vous qui avez demandé à y aller?

Si le parent dit ne pas avoir été à l'école, demander d'expliquer pourquoi.

- Les fois où vous êtes allé à l'école de votre enfant, c'était pour quelles raisons (rencontre avec l'enseignant ou une autre personne de l'école, réunion de parents, participation à des projets et activités dans la classe de votre enfant ou ailleurs à l'école, bénévolat à la bibliothèque, etc.)?
- À quel point êtes-vous satisfait de ces visites à l'école?
- Selon vous, à quoi ça sert d'aller à l'école, comme parent (bien communiquer avec l'école, savoir ce que fait l'enfant, savoir ce que fait l'enseignant, donner un coup de main à la communauté, surveiller ce qui se fait à l'école, etc.)?
- Selon vous, quand le parent va à l'école, qui en profite le plus (l'enfant, le parent, l'enseignant, etc.)?

Si le parent dit que ça ne sert à rien, demander d'expliquer son point de vue.

- Est-ce que votre enfant reçoit un ou des services particuliers offerts par l'école? Si oui, en quoi consistent ces services? Est-ce que vous suivez le cheminement de votre enfant dans le cadre de ces services?
- Si on considère les raisons pour lesquelles vous vous rendez à l'école de votre enfant, aimeriez-vous continuer à aller à l'école pour ces mêmes raisons, aimeriez-vous ne plus avoir à le faire, ou aimeriez-vous le faire pour d'autres raisons?
- Quand vous vous rendez à l'école de votre enfant, qu'est-ce que vous trouvez facile ou difficile dans ce que vous faites?
- Pensez-vous qu'à l'école les gens comprennent bien les problèmes que vous pouvez avoir pour vous rendre à l'école?
- Souvenez-vous d'une situation d'inconfort ou de malaise avec un enseignant, le directeur ou toute autre personne de l'école de votre enfant au Québec.
- Est-ce que votre enfant reçoit de l'aide dans ses études ailleurs qu'à l'école et à la maison? Si oui, en quoi consiste cette aide? Par qui est-elle donnée? Est-ce que vous suivez le cheminement de votre enfant dans le cadre de cette aide?
- Est-ce que vous recevez de l'aide comme parent pour mieux suivre les études de votre enfant? Si oui, en quoi consiste cette aide? Par qui est-elle donnée?

Partie 7 : Point de vue du parent sur la problématique générale de l'implication parentale dans le suivi scolaire

- Selon vous, pourquoi certains parents haïtiens ne suivent pas à la maison les études de leur enfant (surveiller les devoirs, discuter de ce qu'il vit à l'école, l'encourager, faire la discipline, lui donner des conseils, surveiller ses fréquentations)?

- Selon vous, pourquoi certains parents haïtiens ne sont pas en contact avec le personnel de l'école de leur enfant (par l'agenda de l'enfant, téléphone, lettre)?
- Selon vous, pourquoi certains parents haïtiens ne se rendent pas souvent à l'école de leur enfant (pour rencontre avec l'enseignant ou une avec une autre personne de l'école, réunion de parents, participation à des projets et activités dans la classe de l'enfant ou ailleurs à l'école, bénévolat à la bibliothèque, etc.)?

Partie 8 : Point de vue du parent sur les perspectives en termes d'aide, de prise en charge, etc.

- Selon vous, de quelle sorte d'aide, ou de quelle sorte d'aide supplémentaire, vous ou les parents de votre quartier avez besoin pour mieux suivre les études de vos enfants à la maison (surveiller les devoirs, discuter de ce qu'il vit à l'école, l'encourager, faire la discipline, lui donner des conseils, surveiller ses fréquentations)?
- Qui pourrait donner cette aide?
- Selon vous, de quelle sorte d'aide, ou de quelle sorte d'aide supplémentaire, vous ou les parents de votre quartier avez besoin pour être en meilleure communication avec l'école de vos enfants (par l'agenda de l'enfant, téléphone, lettre)? Qui pourrait donner cette aide?
- Selon vous, de quelle sorte d'aide, ou de quelle sorte d'aide supplémentaire, vous ou les parents de votre quartier avez besoin pour aller davantage à l'école de vos enfants (pour une rencontre avec l'enseignant ou une avec une autre personne de l'école, réunion de parents, participation à des projets et activités dans la classe de l'enfant ou ailleurs à l'école, bénévolat à la bibliothèque, etc.)?
- Qui pourrait donner cette aide?

DEMANDE DE CONSENTEMENT ADRESSÉE AUX PARENTS

Titre de la recherche : le contexte prémigratoire et l'implication parentale des parents d'origine haïtienne dans le suivi scolaire de leurs enfants au Québec

Chercheure : Jose Myriam SAINT-FLEUR, étudiante, Maîtrise en psychopédagogie, Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal

Directrice de recherche : Fasal KANOUTÉ, professeure agrégée, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

A) Renseignements aux participants

1. Objectifs de la recherche.

L'étude s'intéresse à décrire et à comprendre les stratégies que vous, les parents d'origine haïtienne à Montréal, utilisez dans le suivi de la scolarité de vos enfants à la maison, ainsi que la relation que vous entretenez avec l'école de vos enfants. Également., pour mieux comprendre ces stratégies et ces moyens, l'étude cherche à faire le point sur la relation ente l'école et les familles en Haïti, en rencontrant des parents, enseignants et directeurs d'école qui vivent sur place. Lorsque les parents et l'école arrivent à se comprendre mutuellement, à reconnaître les besoins de chacun et à coordonner leurs actions pour soutenir l'élève, un grand pas est fait dans le sens de la réussite scolaire de l'élève. Donc, je pense que ma recherche va contribuer aux différentes réflexions et initiatives qui visent à soutenir la réussite scolaire des jeunes d'origine haïtienne au Québec.

2. Participation à la recherche.

Je vous invite donc à participer à cette recherche. Vous serez convié à une entrevue individuelle de 30 à 60 minutes. Je demanderai votre autorisation pour

l'enregistrement audio de l'entrevue pour faciliter le travail d'analyse de votre discours. Le lieu, la date et l'heure de la rencontre sont laissés à votre initiative. Cette entrevue va porter sur votre expérience personnelle en milieu scolaire, vos rapports avec l'école, les moyens que vous utilisez pour soutenir vos enfants à la maison dans le travail scolaire, et vos attentes et besoins en termes d'aide pour mieux assumer vos responsabilités de parents. Votre participation est entièrement volontaire. Pour toute autre information complémentaire, n'hésitez pas à me contacter aux coordonnées mentionnées ci-dessous ou à vous adresser à la personne qui dirige mon mémoire de maîtrise.

3. Confidentialité

Les informations brutes que vous donnerez demeureront confidentielles tant dans leur accessibilité que dans la manière dont elles seront rendues publiques. En effet, les entrevues transcrites seront sous clés dans un endroit sécuritaire et seules ma directrice de recherche et moi-même pourrions y avoir accès. Les entrevues seront gardées pour un maximum de deux ans, seules les données sans renseignements susceptibles de vous identifier pourront être conservées après ce délai. Je vous garantis que les données recueillies seront analysées et traitées en toute confidentialité, de sorte que vous ne puissiez pas être identifié dans ce qui sera publié.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risque ou d'inconvénients particuliers et vous pourrez contribuer au progrès des connaissances sur l'implication parentale des parents d'origine haïtienne dans le suivi scolaire de leurs enfants dans le système scolaire québécois. Par exemple, les résultats de cette recherche pourraient aider les écoles et les organismes de soutien travaillant avec la communauté haïtienne de Montréal à mieux répondre à vos attentes et besoins réels, ce qui ne manquera pas d'avoir une retombée positive sur la réussite scolaire de vos enfants. Par contre, il est possible que le fait de raconter votre expérience de parent d'élève vous amène à ressentir un sentiment désagréable, si cela se produit, n'hésitez pas à en faire part. : il est

possible d'interrompre momentanément l'entrevue et vous êtes libre de ne pas aborder des aspects qui semblent difficiles à partager. Si vous êtes intéressé à recevoir une synthèse de la recherche, laissez-moi votre adresse postale.

5. Droit de retrait.

Vous devez vous sentir libre d'accepter ou de refuser cette demande de participation. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps, sur simple avis verbal, et ce, sans préjudice ou sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez retirer votre participation, vous pouvez communiquer avec la chercheure au : [REDACTED] ou à l'adresse électronique : [REDACTED] ou avec sa directrice de recherche au : (514) 343-6172 ou l'adresse électronique : [REDACTED]

Vous avez un délai de deux semaines à compter de la date de réception de ce formulaire pour nous faire parvenir votre décision, passé ce délai, ce sera considéré comme un refus. Si vous acceptez, veuillez le confirmer par votre signature et laisser par la suite un message à la chercheure pour récupération du dit formulaire.

6. Indemnité

Les participants recevront un bon d'achat d'une valeur de \$30.

B) Consentement

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

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

Signature du parent : _____

Date :

Nom : _____

Prénom :

Numéro de téléphone pour planifier le lieu et la date de la rencontre :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheuse _____

Date :

Nom : _____

Prénom :

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Jose Myriam SAINT-FLEUR au [REDACTED] ou à l'adresse courrielle [REDACTED] ou avec sa directrice de recherche au : (514) 343-6172 ou au courrier électronique : [REDACTED]

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse électronique ombudsman@umontreal.ca .

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant