

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE PLAN D'INTERVENTION, DISPOSITIF DE COMMUNICATION ENTRE
L'ÉCOLE ET LA FAMILLE IMMIGRANTE ET ENJEU DE LEUR
PARTENARIAT

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN TRAVAIL SOCIAL

PAR

PASCALE ST-JUST

MAI 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier les parents qui ont accepté de participer à cette recherche. Merci pour le temps que vous m'avez accordé, merci pour la générosité. En partageant avec moi toute la richesse de vos expériences, vous avez grandement contribué à ce projet de recherche. Vous avez toute ma gratitude.

Je suis reconnaissante aussi envers les directions d'école et envers les intervenants qui m'ont permis d'aller à la rencontre de ces parents engagés.

Je remercie également ma directrice, Madame Audrey Gonin, qui a su m'accompagner adroitement depuis le tout début de cette aventure. Merci infiniment.

Un grand merci aussi à l'équipe du Centre de recherche de Montréal sur les inégalités sociales et les discriminations (CREMIS) ainsi qu'à l'équipe du Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité (CIPCD) de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys qui ont cru au projet.

J'aimerais également remercier mes amis et ma famille pour leur soutien incommensurable depuis les dernières années. Plus particulièrement, à ma mère Marie-Édith qui a toujours cru en ma réussite. Enfin, je ne peux oublier mon fiancé, Paul, qui par sa patience, par son écoute, par ses encouragements constants et par son implication a confirmé être mon plus grand partenaire. À toi, mille mercis.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
TABLE DES MATIÈRES.....	iii
LISTE DES FIGURES	vii
LISTE DES TABLEAUX	viii
LISTE DES ABBRÉVIATIONS	ix
RÉSUMÉ.....	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	4
PROBLÉMATIQUE	4
1.1 L'immigration au Québec et au Canada.....	4
1.1.1 Contexte de l'immigration au Québec et à Montréal.....	4
1.1.2 Les familles issues de l'immigration et l'école	6
1.2 Les relations entre l'école et les familles au Québec.....	10
1.2.1 La mission de l'école québécoise, d'hier à aujourd'hui... ..	10
1.2.2 La participation politique du parent à l'école au cours des cinquante dernières années	13
1.2.3 Collaborer avec les familles pour la réussite éducative.....	14
1.2.4 L'implication du parent à l'école.....	17
1.2.5 Les modalités de communication entre l'école et la famille et le plan d'intervention, un dispositif de communication.....	20
1.3 La question et les objectifs de la recherche	25
1.3.1 Pertinence sociale et scientifique.....	26
CHAPITRE II.....	28
CADRE THÉORIQUE.....	28

2.1 Le partenariat.....	28
2.2 Typologie de la collaboration école-famille.....	32
2.3 La communication et ses enjeux.....	36
2.3.1 Les propriétés de la communication.....	36
2.3.2 La communication comme transmission et comme rituel.....	37
2.3.3 Le plan d'intervention, un dispositif de communication.....	39
2.4 Communication et rencontre interculturelle.....	42
CHAPITRE III.....	48
MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	48
3.1 La stratégie générale de recherche.....	48
3.2 L'échantillonnage, les critères de sélection des sujets et les modalités de recrutement	49
3.2.1 La population à l'étude.....	49
3.2.2 Le recrutement.....	51
3.3 La méthode et les instruments de collecte de données.....	54
3.4 La méthode d'analyse des données.....	57
3.5 Les considérations éthiques.....	60
3.6 Les limites et les forces de l'étude.....	62
CHAPITRE IV.....	64
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	64
4.1 Présentation des résultats.....	65
4.1.1 Portrait des participantes.....	66
4.1.2 Postures des mères participantes : en route vers le plan d'intervention.....	69
4.2 Communication et plan d'intervention : lumière sur l'expérience et la partialité parentales.....	78
4.2.1 Les principales modalités de la communication école-famille.....	78
4.2.2 Expériences du plan d'intervention : les utilités reconnues et les préférences parentales.....	82
4.3 Le rapport à l'école.....	91
4.3.1 Les attitudes favorables à une bonne communication école-famille.....	91

4.3.2 Le vécu émotionnel des parents dans leur rapport à l'école.....	94
4.3.3 L'effet du plan d'intervention sur le rapport école-famille	96
4.4 La collaboration entre l'école et la famille : expériences vécues tout au long de la démarche du plan d'intervention	98
4.4.1 Implication assignée	99
4.4.2 Collaboration en quête de visibilité.....	102
4.4.3 Collaboration partenariale	104
CHAPITRE V.....	108
DISCUSSION	108
5.1 Les difficultés identifiées chez l'élève avant l'établissement du plan d'intervention : où loge le parent ?.....	109
5.2 L'expérience de communication école-famille immigrante : le point de vue du parent	112
5.2.1 Des attitudes des acteurs scolaires aux vécus parentaux	112
5.2.2 L'utilité et l'expérience partielle du plan d'intervention : le point de vue des parents	115
5.2.3 L'effet du plan d'intervention sur le rapport à l'école.....	117
5.3 Les types de collaboration école-famille immigrante.....	119
CONCLUSION	128
ANNEXES	133
ANNEXE A.....	134
ANNEXE B.....	136
ANNEXE C.....	137
ANNEXE D.....	138
ANNEXE E	139
ANNEXE F	143
APPENDICE A.....	146

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 147

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Les phases du plan d'intervention	40
Figure 2: Les différents systèmes du modèle interculturel systémique.....	44
Figure 3: Le schéma de l'intervention interculturelle sur le plan de l'ontosystème.....	45

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Les étapes du processus de deuil	41
Tableau 2: Les caractéristiques des modalités de communication	81

LISTE DES ABBRÉVIATIONS

EHDAA	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
CCSEHDAA	Comité consultatif des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
CE	Conseil d'établissement
CSÉ	Conseil supérieur de l'éducation
CSMB	Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys
CIPCD	Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité
EMN	Enquête nationale des ménages
FCPQ	Fédération des comités de parents du Québec
LIP	Loi sur l'instruction publique
IRD	Institut Raymond-Dewar
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, nouvelle appellation à partir de 2005.
TDA/H	Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité
RMM	Région métropolitaine de Montréal
STM	Société des transports de Montréal
UQÀM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Cette recherche qualitative traite de la qualité de la communication et du partenariat des parents issus de l'immigration avec les acteurs de l'école québécoise. Elle s'intéresse particulièrement au point de vue de parents immigrants dont l'enfant est identifié en difficulté et pour lequel un plan d'intervention a été mis en place avec l'école. Les deux premiers objectifs de l'étude sont de reconnaître, d'après le point de vue des parents immigrants, ce qui favorise ou non une communication de qualité entre eux et les intervenants de l'école, puis de mieux comprendre ce que cette communication produit chez eux, ainsi que la manière dont elle vient influencer le rapport école-famille. Le troisième objectif de cette recherche concerne le point de vue et les attentes des parents immigrants quant à leur partenariat avec l'école. Deux concepts sont retenus pour encadrer cette recherche : la communication et le partenariat. Nous avons opté pour l'entrevue individuelle afin de saisir l'expérience de nos participants. Nous avons réalisé sept entrevues individuelles auprès de parents issus de l'immigration. Les données recueillies démontrent la diversité des vécus de chacun, malgré l'existence de grandes tendances. Notre présentation des résultats est divisée en quatre sections. La première section expose le portrait de chaque parent interrogé, puis décrit la posture de ceux-ci quant aux difficultés identifiées chez leur enfant avant la mise en place d'un plan d'intervention. La deuxième section traite de la communication entre l'école et la famille. On y présente les modalités les plus couramment utilisées entre eux, ainsi que leur point de vue sur le déroulement du plan d'intervention. La troisième section porte sur le rapport école-famille à travers certaines attitudes de communication perçues par les parents chez les intervenants scolaires. Enfin, la quatrième section se consacre à l'identification des types de collaboration vécus par les parents tout au long de la démarche du plan d'intervention. En somme, l'analyse des résultats nous a permis de cerner que la posture parentale avisée, les attitudes favorables à la communication des intervenants, la constitution de représentations partagées et le vécu émotionnel positif du parent semblent favoriser la mise en place d'un partenariat.

Mots-clés : Famille immigrante, communication, collaboration, partenariat, rapport école et famille, plan d'intervention.

INTRODUCTION

La province de Québec connaît actuellement l'une des plus importantes vagues d'immigration de son histoire (Piché et Laroche, 2007). De nouvelles familles immigrantes s'entremêlent ainsi à la population d'accueil, et les membres de cette population diversifiée sont amenés à se côtoyer, notamment à Montréal. Au sein d'établissements publics tels que l'école, les enfants des personnes nées à l'extérieur du Québec se voient intégrés à cette institution québécoise. À ce propos, certains auteurs mentionnent les difficultés de communication pouvant émerger entre l'école et les familles étrangères (Dubet, 1997 cité dans Changkakoti et Akkari, 2008 : 419; Zehraoui, 1998 ; Carreta et Llevot, 2003 cités dans Kanouté et Llevot Calvet, 2008 : 169; Benoit *et al.*, 2008). Au Québec, la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (Ministère de l'éducation du Québec – (MEQ), 1998) propose des lignes directrices afin d'aider les élèves immigrants à s'intégrer, et ce, en prenant en compte le point de vue de leur famille.

En prenant en considération la place occupée par tous les parents à l'école québécoise au cours des dernières années, ainsi que l'évolution de cette place, depuis la concertation jusqu'au partenariat souhaité par l'actuel ministère de l'Éducation (MELS), il est possible de se demander comment les parents issus de l'immigration conçoivent aujourd'hui leur place de partenaire avec l'école. Également, étant donné qu'école et famille souhaitent la réussite de l'enfant, une autre question soulevée concerne la façon dont ces acteurs communiquent afin de répondre aux besoins de l'enfant.

Cette recherche de nature qualitative et exploratoire tentera de répondre à ces questions.

Dans le premier chapitre, nous présentons l'objet de la recherche. Nous commençons par faire état des écrits sur la question de l'immigration au Canada, au Québec et à Montréal. Puis, nous examinons les données de recherches antérieures concernant le rapport de l'école et des familles immigrantes. Ceci implique ensuite une exploration de la relation de l'école québécoise et de la famille de façon plus élargie, et ce, en considérant ses réalités historiques. Ces réalités concernent d'abord l'évolution de la mission éducative québécoise, mais aussi l'évolution de la place du parent à l'école québécoise, puis la vision du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) concernant la collaboration avec les familles pour la réussite éducative de l'élève. Nous examinons ensuite la notion de partenariat et ses enjeux. Après quoi, des éléments liés à la communication entre l'école et la famille sont explorés. À l'issue de cette mise en contexte, nous posons la question de recherche et nous décrivons les objectifs spécifiques de la recherche. Finalement, nous ouvrons sur certaines considérations quant à la pertinence sociale et scientifique de cette recherche.

Dans le deuxième chapitre, nous présentons le cadre théorique qui s'appuie sur un paradigme constructiviste. En lien avec ces repères théoriques, les concepts d'analyse retenus dans cette recherche sont le partenariat et la communication.

Au troisième chapitre, nous décrivons la méthodologie utilisée dans cette recherche. Cette recherche qualitative concerne une population précise, soit les parents immigrants qui ont un enfant identifié en difficulté et pour lequel un plan d'intervention est mis en place avec les intervenants de son école primaire. À partir du plan d'intervention, il est possible d'aborder l'objet de la communication entre l'école et la famille, et plus précisément lorsqu'un enfant est en difficulté. Les critères qui ont permis de sélectionner les participants sont décrits dans ce chapitre, ainsi que les éléments concernant le recrutement, la méthode de collecte des données, la méthode d'analyse et, enfin, les considérations éthiques.

Le quatrième chapitre porte sur la présentation des résultats de la recherche. Nous exposons les résultats en quatre sections. La première dresse le portrait des parents interrogés. La posture de chacun d'entre eux quant aux difficultés identifiées chez leur enfant avant la mise en place d'un plan d'intervention est également présentée. La deuxième section traite de la communication entre l'école et la famille. La troisième section examine le rapport que le parent entretient avec l'école de son enfant. Enfin, les types de collaboration vécus par les participants rencontrés sont développés.

Dans le cinquième chapitre, nous discutons des résultats. Tout au long de la discussion, nous établissons des liens entre nos résultats et notre cadre théorique, ainsi qu'avec nos objectifs spécifiques de recherche. Nous présentons des éléments permettant d'apporter des réponses à notre question initiale en démontrant comment la communication est vécue entre l'école et la famille immigrante et comment celle-ci peut être déterminante dans leur partenariat.

Ceci nous conduit à la conclusion qui expose de quelle manière les objectifs de la recherche ont été atteints. Le dernier chapitre revient sur la pertinence sociale de cette recherche, et formule de nouveaux questionnements qui constituent des pistes pour de futures recherches.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans les lignes qui suivent, nous situons le contexte de notre objet de recherche, puis dégageons progressivement la problématique sur laquelle ce projet porte.

La première section traite de la thématique de l'immigration, au Canada, au Québec et à Montréal, en exposant certains faits statistiques et sociologiques concernant les immigrants et leur famille.

La seconde section est consacrée aux relations entre l'école et la famille. Elle débute par un bref historique de la mission de l'école québécoise, puis examine l'évolution de la place du parent à l'école. À la suite de cette mise en contexte, nous réalisons la synthèse de différentes recherches portant sur l'implication parentale au sein de la vie scolaire de l'enfant. Puis, pour mieux situer la relation école-famille, nous précisons les nuances entre la concertation, la collaboration, la coopération et le partenariat. Enfin, nous décrivons les diverses modalités de communication entre l'école et la famille et insistons particulièrement sur le plan d'intervention.

Nous terminons le chapitre en posant la question générale et les objectifs de la recherche. Finalement, nous ouvrons sur la pertinence sociale et scientifique de cette recherche.

1.1 L'immigration au Québec et au Canada

1.1.1 Contexte de l'immigration au Québec et à Montréal

Selon l'Institut de la statistique du Québec (2014), la province de Québec a accueilli 800 544 immigrants de 1994 à 2013, soit une moyenne annuelle de 40 027 personnes.

La moyenne la plus élevée fut observée durant la période 2009-2013, avec 52 442 admissions. En 2013, avec une part de 20,1 % de l'immigration canadienne, le Québec se situe au deuxième rang des provinces canadiennes, après l'Ontario (40 %) (Institut de la statistique du Québec, 2014a). Les cinq principaux pays de naissance des personnes immigrantes admises de 2009 à 2013 sont la Chine, l'Algérie, le Maroc, la France et Haïti ; ils totalisent environ les deux cinquièmes (39,3 %) des admissions de cette période (Institut de la statistique du Québec, 2014a). De ceux-ci, la majorité se retrouve dans la catégorie de l'immigration dite économique (notamment des travailleurs qualifiés). Ces immigrants, qui viennent pour améliorer leurs conditions de vie, investissent beaucoup dans l'éducation de leurs enfants. Comme le relate Vatz Laaroussi (2008), « les immigrants espèrent beaucoup dans le système scolaire du pays d'accueil pour la promotion sociale de leurs enfants. Les parents vont même jusqu'à sacrifier leur propre carrière ou promotion pour cela. » (Vatz Laaroussi *et al.*, 2008 : 293). L'institut de la statistique du Québec (2014a) signale que les trois quarts des immigrants (74,9 %) admis de 2003 à 2012, et toujours présents au Québec en janvier 2014, résident dans la région métropolitaine de Montréal (RMM). Sur l'île de Montréal en 2011, les personnes ayant le statut d'immigrant¹ représentent 33,2 % de la population, une augmentation par rapport au dernier recensement de 2006 (30,7 %) (Enquête nationale des ménages, Statistique Canada, 2013a). Toujours en se basant sur les chiffres de l'enquête nationale des ménages réalisée en 2011, Statistique Canada (2013) note que près de 50 % des immigrants à Montréal ont 25 ans ou moins à leur arrivée (Statistique Canada, 2013b). Plus spécifiquement, 23,5 % des immigrants sont des enfants que l'on souhaitera scolariser. En effet, la Loi sur l'instruction publique formule, sauf en cas de dispense (art.15, LégisQuébec, 2016), une obligation de fréquentation scolaire. D'après les chiffres du recensement de 2011, ajoutons qu'environ 56 % de la

¹ Selon l'enquête nationale des ménages, le statut d'immigrant correspond à une personne qui est ou qui a déjà été un immigrant reçu/résident permanent. Il s'agit d'une personne à qui les autorités de l'immigration ont accordé le droit de résider au Canada en permanence.

population montréalaise est née à l'étranger (première génération) ou d'au moins un parent né à l'étranger (deuxième génération). L'ENM (ENM, Statistique Canada, 2013c) indique que ces derniers résident majoritairement dans les secteurs de Côte-des-Neiges/Notre-Dame-de-Grâce, Saint-Laurent, Villeray/Saint-Michel/Parc-Extension ainsi que St-Léonard. Enfin, il est à noter qu'au Québec 77,8 % des immigrants arrivés dans la période 2009-2013 parlent l'anglais (15,5 %), le français (25,6 %) ou les deux langues à la fois (36,7 %) (Institut de la statistique du Québec, 2014b).

1.1.2 Les familles issues de l'immigration et l'école

L'école québécoise est en pleine transformation, en particulier du fait de la nature multiculturelle de la société. À ce propos, le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM, 2014) rapporte qu'en novembre 2013, 22,2 % des élèves suivant un enseignement primaire ou secondaire public sont nés à l'étranger ; 28,2 % sont nés au Québec de deux parents nés à l'étranger ; 10,7 % sont nés au Québec d'un parent né à l'étranger. En somme, les élèves dont les deux parents sont nés au Québec ne correspondent qu'à 33 % de la population montréalaise scolarisée. Ce sont donc les deux tiers des enfants scolarisés sur Montréal qui sont immigrants ou issus de l'immigration.

Bien que les familles immigrantes ne représentent pas l'ensemble des parents, leur proportion est grandissante au sein de la population montréalaise. « [P]aradoxalement, leur difficulté à comprendre ce que l'école attend d'eux sert de révélateur du rapport spécifique que l'institution scolaire tente de construire avec les familles ; ils éclairent le discours général sur la participation des parents qui émane de l'école en dégagant les formes particulières et codifiées à travers lesquelles les familles sont autorisées et appelées à collaborer. » (Hohl, 1996 : 51). En jetant un œil attentif aux relations qu'entretiennent l'école et les familles immigrantes

actuellement, nous espérons en apprendre davantage sur leurs besoins, leurs attentes et, plus largement, sur la relation école-famille.

D'ailleurs, « au Québec, des chercheurs insistent sur la nécessité que l'école prenne en compte la réalité des familles et leur point de vue pour une meilleure structuration du développement de l'enfant-élève. » (Kanouté, 2006 ; Laaroussi, 1996, cité dans Kanouté, 2008 : 172). Il va sans dire que sur l'île de Montréal, les réalités des parents immigrants sont à considérer, avec leurs forces, leurs défis, leurs différences. Ces réalités contribuent à façonner leurs opinions et leurs attentes en ce qui concerne la scolarisation et la réussite de leur enfant. La relation et la communication école-famille offriraient des possibilités d'accéder à celles-ci.

Dans le contexte français, Dubet souligne que « même si le malentendu familles-écoles ne date pas d'aujourd'hui, plus que jamais les relations entre ces deux partenaires de l'éducation des enfants semblent se situer dans le registre de l'incommunicabilité, voire du conflit. » (Dubet, 1997 cité dans Changkakoti et Akkari, 2008 : 419). Le sociologue Zehraoui (1998) abonde en ce sens en rappelant les écrits de Jean-Paul Payet :

[...] la communication entre l'école et les familles étrangères est plus que tout autre vulnérable, à la fois du fait des pratiques de manipulations de certains acteurs scolaires et plus généralement des malentendus qui s'installent entre locuteurs mettant en œuvre des stratégies rhétoriques et des façons de parler différentes. (Payet, 1995 cité dans Zehraoui, 1998 : 54).

Toujours en Europe, cette fois dans le contexte espagnol, de nombreux changements ont pris place dans le secteur de l'éducation du fait du passage de la dictature à la démocratie dans les années 70. Dans ce contexte, de nouveaux principes d'interventions ont pris place. Notamment, la participation des parents est considérée comme essentielle pour comprendre la situation des élèves. En Catalogne plus précisément, une étude a analysé les principaux obstacles dans la communication

entre l'école et les parents gitans ou parents d'origine immigrée (Garreta et Llevot, 2003 cités dans Kanouté et Llevot, 2008). La conclusion révèle que les enseignants ont la perception d'avoir peu de responsabilités dans cette communication et que ce sont les parents qui doivent faire l'effort principal, apporter les changements, assister aux réunions, ainsi que s'intéresser et s'impliquer davantage dans le processus d'apprentissage de leur enfant (Kanouté et Llevot, 2008 : 169). Selon le point de vue enseignant, encore là, des obstacles apparaissent dans la communication entre l'école et les familles immigrantes.

Pourtant, précisons que Kozleski et Jackson (1993, cités dans Larivée, Kalubi et Terisse, 2006) ont documenté certains facteurs de réussite de la collaboration entre parents et professionnels. Ils ont notamment signalé l'implication constante des parents, les attitudes positives et la bonne communication. Également, soulignons les quatre conditions essentielles à la réussite du partenariat école-famille-communauté de Christensen et Sheridan (2001), maintes fois citées. Il s'agit de l'approche, de l'attitude, de l'atmosphère et de l'action. Selon ces auteurs, ces quatre conditions doivent être présentes dès le départ et perdurer tout au long du projet partenarial. Elles incarnent les facettes d'une démarche qui se nourrit de l'égalité des partenaires. Cette démarche suit les étapes d'exploration, d'amorce, de planification, d'implantation et d'évaluation. Elles se déroulent au travers d'une approche de reconnaissance des autres, au travers d'une attitude qui suppose l'importance et la valeur des propos de ses partenaires et, enfin, au travers d'une atmosphère de travail agréable, ainsi que grâce à des actions qui visent à solidifier les relations école-famille-communauté (Deslandes, 2010).

Or, nous n'avons pas recensé d'études qui tendent à montrer que la communication ou que les relations école-famille s'améliorent.

À ce propos, chacun des acteurs éducatifs possède des attentes sur le rôle de ses partenaires : les intervenants de l'école comme les parents. En tenant compte de la

diversité ethnoculturelle de la population scolaire d'aujourd'hui, l'école a-t-elle diversifié ses pratiques afin de s'ajuster à chacun de ses élèves dans le sens qu'elle préconise, soit vers la mission qu'elle s'est donnée ?

L'année 1998 a été marquée par l'inauguration de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* au Québec. Celle-ci propose des orientations afin de guider l'action de la communauté éducative auprès des élèves venus d'ailleurs, soit de milieux de plus en plus diversifiés sur les plans ethnoculturel, linguistique et religieux. L'une de ces orientations fait référence au partenariat entre l'école, la famille et la communauté dans la tâche d'intégration. Cette orientation vise à encourager les parents à participer au sein de structures instituées à l'école pour que les décisions soient prises dans la collégialité. Nous précisons la nature de ces structures à la section 1.2.2.

Au cours des années 90, en examinant le rapport établi entre l'école et les parents analphabètes d'immigration récente au Québec (moins de 10 ans), Hohl affirmait que, « étant situés à une distance culturelle maximale de l'école, en ce qui concerne tant leur origine sociale que leurs appartenances ethnoculturelles, ces parents incarnent une position extrême dans l'ensemble des rapports qui s'établissent entre les familles de diverses origines et l'institution scolaire » (Hohl, 1996 : 51). En tentant de comprendre aujourd'hui ce qui se joue entre les acteurs scolaires et les familles immigrantes, serait-il possible alors de rendre compte d'éléments facilitateurs ou délétères à leur relation ou à leur communication ?

Abdallah-Preteille (2004) affirme qu' « [i]l ne suffit donc plus de connaître ou d'apprendre à connaître autrui à partir d'une identité unique et homogène, mais d'apprendre à le reconnaître » (Abdallah-Preteille, 2004 : 15). Dépasser la différence et reconnaître la richesse qui se trouve en chacun.

En somme, les écrits consultés mettent en relief la complexité des relations entre l'école et les familles immigrantes, notamment en matière de difficultés de communication entre elles. La problématique se pose à l'international, comme nous l'avons vu dans cette section du chapitre. La section suivante se consacre à la situation québécoise.

1.2 Les relations entre l'école et les familles au Québec

Cette section présente un bref historique du système scolaire québécois, et ce, en examinant particulièrement l'évolution de sa mission dans le temps. Ensuite sera exposée la place occupée par le parent au sein de ce système scolaire au cours des cinquante dernières années. Enfin, ceci conduit à une synthèse de diverses recherches portant sur l'implication parentale à l'école et son lien avec la réussite éducative. Ces trois éléments sont enchevêtrés, ils permettent d'éclairer la question de la relation école-famille telle qu'elle est vécue actuellement au Québec. Ils tiennent aussi de fondements pour bâtir notre compréhension des relations école-familles immigrantes, des relations nouvelles.

1.2.1 La mission de l'école québécoise, d'hier à aujourd'hui...

Le système scolaire québécois a connu maints changements au cours de son histoire. Selon Lemieux et ses collaborateurs (2003), il aurait connu huit grandes périodes. En premier lieu, le Régime français de 1608 à 1760, pendant lequel l'éducation est alors en Nouvelle-France une affaire d'Église : le prêtre de chacune des paroisses est responsable de l'éducation des enfants. Puis, le Régime anglais (1760-1867) et le Régime fédéral (1867-1959) ont suivi. La conquête du Canada par les Anglais marque ainsi l'histoire. Plus tard, c'est l'acte de l'Amérique du Nord britannique qui conduit au début d'un régime constitutionnel. Ultérieurement, la Révolution tranquille mène à une réorganisation de l'État québécois. Des transformations

prennent place dans le secteur de la santé et des services sociaux, pour tendre vers les principes d'accessibilité et de gratuité. Il en va de même en éducation. En 1963, la Commission Parent propose la création d'un système scolaire unifié, intégré et public depuis la maternelle jusqu'à l'université, placé sous l'autorité d'un ministère de l'Éducation. Le postulat de base du rapport Parent est le droit à l'éducation, la visée en est une de démocratisation : il faut assurer l'accessibilité. C'est donc pour réaliser son plein potentiel, à l'aide d'une main-d'œuvre compétente, que le Québec entreprend l'un de ses plus gros chantiers de la Révolution tranquille : la réforme du système éducatif issue du Rapport Parent.

Une cinquième période, celle de la consolidation (1969-1977), est marquée par la publication du Livre Vert, un document produit d'une large consultation de toute la population québécoise. Le besoin se fait alors sentir d'assurer le bon fonctionnement des structures en place. Lors de cette période, deux documents importants sont publiés à cet effet : *l'énoncé de politique et plan d'action pour l'enseignement primaire et secondaire* et *l'énoncé politique pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*.

Suivront la période de la consultation (1977-1984) et celle de la réorganisation pédagogique (1985-1995). Le système connaîtra une réforme en profondeur, qui modèlera notamment les réalités que nous connaissons aujourd'hui dans nos écoles québécoises. L'objectif principal de la réforme est alors de passer de l'accès au succès du plus grand nombre. « La préoccupation centrale du rapport Parent doit céder la place à la qualité et à l'augmentation de la diplomation » (Lessard et Portelancé, 2001 : 5).

En 1997, suite à l'annonce du plan d'action visant à mettre en œuvre les recommandations de la Commission des États généraux sur l'éducation, un nouvel énoncé de politique, *L'école, tout un programme*, est rendu public. Il stipule

que l'école québécoise a le mandat de préparer l'élève à contribuer à l'essor d'une société démocratique et équitable :

Sa toute première responsabilité est à l'égard des apprentissages de base, dont la réalisation constitue une condition essentielle à la réussite du parcours scolaire au-delà du primaire. Mais, elle se voit également confier le mandat de concourir à l'insertion harmonieuse des jeunes dans la société en leur permettant de s'appropriier et d'approfondir les savoirs et les valeurs qui la fondent et en les formant pour qu'ils soient en mesure de participer de façon constructive à son évolution (MELS, Programme de formation de l'école québécoise, 2006 : 3).

Ainsi, en plus des apprentissages de base de l'enfant, l'école a aussi le mandat de contribuer avec d'autres à son insertion harmonieuse dans la société. Dans l'énoncé de politique ministériel, la mission de l'école s'articule autour de trois axes : instruire, socialiser et qualifier (MELS, 2006). Force est de constater que l'école possède une mission qui concerne plus que la seule transmission de connaissances au plus grand nombre. C'est également un mandat social qui lui incombe où savoirs, mais aussi aptitudes, valeurs, besoins, intérêts et égalité des chances sont considérés. Plus encore, ils tiennent d'objectifs premiers. Cette dernière réforme nommée renouveau pédagogique « situe davantage l'égalité des chances au regard des pratiques à privilégier pour soutenir équitablement la réussite des élèves, soit le développement de leur plein potentiel. Elle implique la mise en commun des forces de tous pour permettre la réussite et elle prône par le fait même un véritable partenariat » (Céré, 2004 : 18).

1.2.2 La participation politique du parent à l'école au cours des cinquante dernières années

Dans l'optique de mieux comprendre les relations école-famille immigrante de Montréal, il apparaît pertinent de dresser un portrait de l'espace appartenant à tous les parents au sein du système scolaire québécois.

Selon Marsolais (2004), au cours des années 60, l'engagement parental dans les écoles du Québec s'opérait sur fond d'un idéal de consensus, de mobilisation concertée autour du bien commun, celui de l'éducation des enfants et des adolescents. Ces pratiques de concertations se sont progressivement formalisées : « De 1964 à 1971, on a tenté, dans les milieux scolaires francophones et essentiellement au primaire, de transposer en associations dites parents-maitres une relation informelle d'alliance, de collaboration bénévole, inspirée de la tradition des écoles de langue anglaise. Cela a très peu fonctionné » (Marsolais, 2004 : 15). Le premier degré d'officialisation de la présence des parents dans l'école apparaît en 1971, avec la création de comités d'école. Dans un rôle consultatif, le comité d'école permet de discuter de sujets de consultation et des règlements internes à l'école. Le second degré d'officialisation de la présence des parents s'opère par la formation de comités de parents. « Le comité de parents est le porte-parole des parents auprès de la commission scolaire. Accepter de s'y engager permet d'exercer un pouvoir d'influence sur les décisions qui concernent toutes les écoles et de collaborer au ressourcement et à la formation de l'ensemble des parents participants » (Fédération des comités de parents du Québec – FCPQ, 2014).

Aujourd'hui, diverses structures de participation sont prévues pour les parents au sein de l'environnement scolaire et ils constituent des lieux d'exercice du pouvoir des parents : notamment, l'assemblée annuelle, l'organisme de participation de parents, le comité organisateur du service de garde, le comité consultatif de transport et comité consultatif des élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, la

Fédération des comités de parents du Québec, le conseil des commissaires ou le conseil d'établissement. Précisons que seuls le conseil des commissaires et le conseil d'établissement sont des lieux codécisionnels. Les autres instances donnent un mandat consultatif aux parents, c'est-à-dire un droit d'aviser et de conseiller (Marsolais, 2004 : 16). Certaines de ces structures se retrouvent formalisées dans la Loi sur l'instruction publique, notamment à la section II (le conseil d'établissement) et à la section III (l'organisme de participation de parents et le conseil des commissaires) (LIP, 2014).

Néanmoins, au-delà de ces instances de concertation, il est possible de se questionner quant aux types de relations qui se développent actuellement entre parents et intervenants scolaires dans les écoles québécoises. Nous avons vu préalablement que leur communication semble être complexe en France et en Espagne. Qu'en est-il au Québec ? Qu'en est-il de la communication et de la relation, moins officielles et moins structurées, qui s'établissent entre eux autour de la réussite éducative ? Et qu'en est-il de leur collaboration ?

1.2.3 Collaborer avec les familles pour la réussite éducative

La notion de réussite éducative, qui inclut les objectifs d'instruction, de socialisation et de qualification, est plus englobante que celle de réussite scolaire :

L'ampleur et la diversité des besoins des jeunes d'aujourd'hui commandent une mobilisation plus étendue. Il est de plus en plus pressant que la communauté soit mobilisée et apprenne à travailler autrement afin de trouver des conditions favorables à la poursuite des objectifs de réussite préconisés par la Réforme (MEQ, 2002 : 23).

La réussite scolaire, quant à elle, se mesure aux résultats et aux compétences développées au regard de la formation reçue.

Pour parvenir à la réussite éducative, un partenariat avec les parents et l'ensemble de la communauté de l'école (les institutions, le réseau de la santé et des services sociaux, les groupes communautaires, etc.) est devenu nécessaire, souligne le ministère, afin de répondre aux besoins des jeunes. Ce partenariat est conçu comme une collaboration qui se développe progressivement, qui se fonde sur le respect mutuel des expertises et des mandats et qui exige que « l'on adopte une vision, des buts communs » (MEQ, 2002 : 24). Ainsi, une volonté de partage des expertises, des actions à poser, voire des espaces décisionnels se laisse entrevoir dans ce discours. Nous présentons au chapitre 2 le sens accordé aux termes partenariat et collaboration dans les écrits scientifiques. Toutefois, il importe de préciser à ce stade, que le sens accordé au terme partenariat varie énormément. D'ailleurs, le MEQ semble utiliser les termes partenariat et collaboration sans réelles nuances (MEQ, 2004 : 19).

Le ministère souligne que la communauté éducative commence avant tout par la collaboration école-famille et qu'elle se réfère au fait que « de nombreuses études font état de l'importance d'une telle collaboration pour la réussite de l'élève. » (*Ibid*). Nommons entre autres Bergonnier-Dupuy, 2005, Brougère et Rayna, 2005, Garcia, 2004, Peña, 2000, Rayna, Rubio et Scheu, 2010 (cités dans Larivée et Garnier, 2014). Ces auteurs signalent notamment l'idée que les parents peuvent être des ressources et des partenaires importants pour l'équipe-école et que la cohérence entre la famille et l'école facilite les interventions.

Pour sa part, le ministère de la Famille (MF) souligne que « c'est par des relations négociées entre ces environnements [*soit, la communauté, la famille et l'enfant*], qu'il est possible de maximiser les bienfaits des actions menées pour soutenir le développement des jeunes enfants » (MF, 2014 : 17). Le ministère de la Famille avance aussi l'idée qu'il est important d'entamer le dialogue avec les familles afin d'éviter que les jeunes souffrent des écarts possibles entre les valeurs des institutions éducatives et celles de leur famille (MF, 2014 : 18). Le message demeure de

reconnaitre les parents, de les accompagner au besoin, de développer un rapprochement et une confiance mutuelle afin de privilégier le développement des jeunes enfants.

Selon Kozleski et Jackson (1993), « une collaboration réussie entre parents et professionnels, implique différents aspects : l'implication constante des parents, les attitudes positives et la bonne communication entre les diverses personnes impliquées dans le processus » (Kozleski et Jackson, cités dans Larivée *et al.*, 2006 : 534).

D'ailleurs, actuellement, « ... l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant est largement reconnue pour favoriser la réussite scolaire (Deslandes, 2009 ; Epstein, 2008 ; Fan et Fan et Chen, 2001 ; Jeynes, 2005, cités dans Larivée, 2012 : 34). Toutefois, on peut se demander à quel type d'implication on fait ici référence. Tout comme pour le partenariat, la citation qui suit met en relief la confusion liée au sens accordé au terme implication.

Si l'implication parentale semble faire référence à des représentations communes et partagées des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant, ainsi qu'à des actions clairement identifiées par les différents acteurs concernés, notamment les parents et les enseignants, la réalité est tout autre et montre la nécessité de mieux définir l'implication parentale, car elle laisse entrevoir un flou conceptuel ainsi que des interprétations et des attentes multiples (Larivée, 2011 : 7).

Dans ses écrits, Larivée (2011) prend soin d'indiquer que les termes implication, participation, collaboration, coopération, concertation, partenariat, sont utilisés dans la documentation scientifique tantôt comme des synonymes, tantôt de manière bien nuancée.

Ainsi, quelles sont les attentes de l'école vis-à-vis de l'implication des parents ? Ces attentes coïncident-elles avec celles des parents ? Y a-t-il même une compréhension univoque des termes implication et partenariat ? Comment concilier les attentes et les

actions respectives de l'école et des parents dans l'intérêt de l'enfant ? Comment s'assurer que l'implication parentale tende vers le partenariat ? Puis, par quels moyens réaliser ce partenariat souhaité dans l'intérêt de l'élève ?

Pour tenter d'éclairer davantage ces questions, prenons d'abord connaissance des écrits scientifiques sur la notion d'implication parentale.

1.2.4 L'implication du parent à l'école

Nous avons introduit plus haut l'idée que les représentations associées aux concepts d'implication parentale et de partenariat ne sont pas forcément équivalentes dans les discours des parents et des intervenants scolaires. Au sein de la communauté scientifique, les écrits indiquent que la signification d'implication parentale est fort différente pour les uns et pour les autres :

Dans le domaine du partenariat école-famille-communauté, la participation parentale est un construit polysémique qui ne comporte pas de définition solide et dont l'acception varie considérablement d'un auteur à l'autre. Il est souvent employé comme un synonyme de construits apparentés tels que l'implication ou l'engagement et même confondu avec les notions de partenariat et de collaboration qui sont plus englobantes (Boulanger *et al.*, 2011 : 78).

En serait-il de même pour les partenaires, soit la famille et l'école ? Comment chaque partie comprend-elle l'implication parentale et le partenariat avec l'autre ?

Dans ses écrits, Janine Hohl (1996) relate que le discours sur la participation des parents s'est développé dans des rapports gouvernementaux, dans des énoncés et des textes de loi dans lesquels les parents sont considérés comme des acteurs clés de l'institution scolaire, et ce, depuis la réforme des années 1960. Hohl propose l'hypothèse suivante : « les parents ont été institués dès le départ par la technocratie d'État comme contre-pouvoir au pouvoir professionnel qui se mettait en place en même temps que se développait une fonction publique syndiquée et fortement axée

sur la défense de ses propres intérêts » (Hohl, 1996 : 52). L'auteure explique que malgré une volonté étatique de démocratisation qui nécessitait un rapprochement de l'école et de son milieu, il semble y avoir une résistance du personnel enseignant à impliquer le parent ou à faire une place au parent dans le projet éducatif. Par ailleurs, elle souligne que

[l]'appel à la participation des parents n'a cessé dès lors de hanter les technocrates et les chercheurs qui faisaient alliance pour une nouvelle vision de l'école dans ces milieux. Le modèle de l'école communautaire qui prévalait à l'origine a fait place aujourd'hui à celui du partenariat entre l'école et les familles (Hohl, 1996 : 52).

Néanmoins, on se questionne d'une part sur la façon dont ces orientations transforment ou non les pratiques mises en œuvre au sein des écoles. D'autre part, la façon dont le parent se perçoit comme un partenaire du milieu scolaire pour voir à la réussite de son enfant peut également soulever des questions. Quel que soit le rôle du parent à l'école, celui-ci « dépend de la conception de la participation véhiculée en recherche et adoptée par l'institution scolaire et les professionnels se mobilisant dans le cadre d'un projet à caractère partenarial » (Boulanger *et al.*, 2011 : 78). Le parent ne pourrait alors être partenaire au milieu scolaire que si, et seulement si, il était reconnu comme tel. De plus, faut-il que les intervenants du milieu scolaire s'entendent sur la place qui correspond à celle d'un partenaire ou faut-il que les intervenants et les parents s'entendent sur ce que ce partenariat implique précisément ?

Selon Lawson (2003) et Souto-Manning et Swick (2006), deux conceptions de la participation parentale dominent dans le champ du partenariat école-famille-communauté et elles servent de référence aux pratiques dites partenariales. Il s'agit de la lecture déficitaire et de la vision scolaire de la participation parentale (Lawson, 2003 et Souto-Manning et Swick, 2006 cités dans Boulanger *et al.*, 2011).

En premier lieu, dans une perspective déficitaire, la participation parentale se définit par l'exercice d'un rôle marginal de la part des parents, c'est-à-dire qu'il consiste à créer, depuis le foyer, un environnement éducatif favorable et soutenant tout au long du cheminement scolaire de l'enfant. Les intervenants scolaires supposent souvent d'emblée une forme d'incompétence en matière de soutien aux apprentissages de l'élève.

En deuxième lieu, dans une perspective scolaire, la participation se traduit dans des formes d'activités plus actives au sens où les parents y sont davantage mobilisés. Nommons par exemple les parents qui assistent à des événements spéciaux qui se tiennent au sein du milieu scolaire ou ceux qui participent au processus de prise de décisions de l'école via le conseil d'établissement.

En troisième lieu, Boulanger (2011) expose une conception émergente de la participation parentale fondée sur la prise en compte des enjeux culturels: la participation située dans une logique sociostructurelle. « Celle-ci permet de reconnaître les systèmes sociaux comme des environnements socioculturels et ainsi de fonder les conduites des acteurs sur des repères normatifs qu'ils partagent en tant que membres du milieu » (Cairney cité dans Boulanger *et al.*, 2011 : 80). Encore plus que la participation parentale au sein ou hors de l'école, cette troisième conception renvoie à des pratiques concertées et partagées.

Dans cette perspective, les parents, au même titre que les professionnels, sont considérés comme des apprenants qui conjointement réalisent des apprentissages sociaux et développent et s'approprient des compétences qui sont véhiculées à l'enfant par le biais d'un réseau de pratiques intégrées dont ils sont partie prenante (Boulanger *et al.*, 2011 : 85).

Le concept de partenariat et sa réalisation en milieu scolaire intéressent non seulement le milieu, mais aussi la communauté scientifique. Certains le voient comme un levier pour le champ de l'éducation. Vatz Laaroussi mentionnait en 1995

que «le partenariat famille-école est posé [...] comme prémisses indispensables à toute évolution de l'institution scolaire» (Vatz Laaroussi, 1995 : 163).

Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur a pour sa part écrit dans son *Guide à l'intention du milieu scolaire et ses partenaires — École en santé*, «qu'une des préoccupations majeures de l'intervention globale et concertée doit être de rejoindre les parents dans leur réalité, leurs préoccupations, les composantes de leur rôle, de les influencer, de collaborer avec eux» (MELS, 2005 : 31). Alors, qu'en est-il de cette réalité? Certains auteurs estiment que «bien que leur participation soit prononcée, [les parents] exercent rarement un rôle de partenaire, c'est-à-dire qu'ils n'interagissent pas sur une base de réciprocité et de mutualité avec les professionnels et qu'ils ne partagent pas et ne coconstruisent pas de compétences avec eux» (Boulanger *et al.*, 2011 : 79). Pourtant, la réciprocité, la mutualité, le partage et la coconstruction sont des aspects inhérents au partenariat.

Grâce à notre recension des écrits, nous commençons à esquisser des nuances entre différents termes gravitant autour de la notion de partenariat. Dans le cadre théorique, nous précisons davantage ce concept et statuons sur une définition permettant d'orienter cette recherche.

1.2.5 Les modalités de communication entre l'école et la famille et le plan d'intervention, un dispositif de communication

Nous venons de voir qu'il existe un flou dans la terminologie associée à la relation école-famille. Malgré tout, entre école et famille, la communication est présente. La communication est un constituant de la collaboration école-famille, sinon du partenariat école-famille. Il est donc utile de préciser les modalités selon lesquelles elle s'établit en contexte scolaire.

Les écrits de Bennett et ses collaborateurs (1997) montrent que les notes écrites envoyées à la maison par les enseignants, par exemple via le carnet ou la feuille de

route, constituent la modalité la plus utilisée pour les communications entre les parents et les enseignants. Les rendez-vous et les appels téléphoniques le sont beaucoup moins (Bennett *et al.*, 1997 cités dans Larivée *et al.*, 2006 : 535). Bien que les enseignants souhaitent communiquer avec les parents de leurs élèves, ils semblent préférer des modalités de communication plus formelles avec eux. L'agenda et le bulletin scolaire sont aussi deux façons à travers lesquelles l'enseignant et la famille peuvent échanger au sujet du contenu, de la progression scolaire, du comportement ou de l'évolution de l'enfant, en classe comme à la maison. Francis (2007) propose une typologie de la communication entre l'école et les parents, soit quatre possibilités d'échange. Il s'agit d'échanges directs ou indirects entre l'école et la famille, qui peuvent être de type formel ou informel. Selon cette typologie, tandis que l'entretien individuel qui concerne la scolarisation de l'enfant est un échange direct et formel, la rencontre lors d'un accompagnement du parent pendant une sortie de classe ou encore une rencontre impromptue dans le corridor de l'école est considérée comme un échange direct, mais informel.

Notre pratique comme intervenante en contexte scolaire nous a incitée à explorer plus précisément la communication qu'entretiennent les acteurs entre eux. Depuis plusieurs années maintenant, nous pratiquons au sein du service de psychologie de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB). Dans quelques-unes de ses écoles primaires, nous sommes chargée d'un mandat de consultation, d'évaluation, de prévention et d'éducation. C'est aux côtés d'une équipe pluridisciplinaire, dont le noyau central est l'élève, que nous cherchons à répondre aux divers besoins de l'enfant, et ce, avec et pour chaque élève en évolution rencontré. Dans l'exercice de ces fonctions, nous avons pris part à de nombreuses rencontres multidisciplinaires et à des tables de concertation, mais aussi à des réunions de plans d'intervention avec les équipes-école et les parents pour nous rendre compte que l'information y circulait mal. Par exemple, les objectifs de départ étaient ambigus, incertains pour les uns ou encore les moyens déterminés pour les atteindre étaient irréalistes ou insatisfaisants

pour les autres. Maintes rencontres, parfois heureuses, mais trop souvent difficiles, où tous s'expriment certes, mais trop peu entendent ou sont entendus ! Puisque les décideurs du milieu scolaire préconisent l'ouverture d'un dialogue avec les parents dans le but de comprendre leur point de vue, notamment sur les moyens mis en place afin d'aider à la progression de leur enfant,

[I]e fait de connaître la position des parents et de la comprendre peut permettre à l'école d'ajuster ou de proposer d'autres options non envisagées au départ. Toutefois, cela exige la mise en place de moyens de communication efficaces et novateurs entre les parents et l'école (Larivée *et al.*, 2006 : 534).

Dans les cas où un élève est pressenti à risque, ou encore lorsqu'il témoigne de difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, ou lorsqu'il présente un handicap (EHDAA), un autre moyen d'échange de l'information entre parents et intervenants scolaires est développé : il s'agit du plan d'intervention. Ainsi, 90 % des élèves handicapés et 60 % des élèves pressentis à risque ont un plan d'intervention. Par ailleurs, la pratique du plan d'intervention est plus facile d'application au primaire (MEQ, 2004a).

Selon Goupil (2014), le plan d'intervention est un élément essentiel de la planification de l'enseignement pour l'élève en difficulté. Elle précise que « la démarche suppose une action concertée et qu'elle est un processus dynamique qui nécessite une révision périodique de manière à l'ajuster aux besoins de la personne à laquelle il est destiné » (Goupil, 2004 : 16 ; 2014 : 28).

Landry (1990) signale que cette démarche facilite la communication entre l'équipe-école et les parents et qu'elle amène ceux-ci à jouer un rôle véritable dans le choix des services donnés à leur enfant (Landry, 1990 in Goupil, 2014 : 28). « On ne se contente plus d'informer les parents, on les consulte et on cherche à établir un partenariat » (Goupil, 2014 : 28). Il est à propos d'ajouter que les parents d'enfants en

situation de handicap ne répondent et ne s'ajustent ni de la même façon ni au même rythme à la situation.

Le MEQ quant à lui spécifie que :

[l]e plan d'intervention a pour objectif d'aider l'élève qui, parce qu'il est handicapé ou qu'il rencontre des difficultés, a besoin d'interventions adaptées pour progresser de façon optimale dans le développement de compétences menant à sa réussite. Il consiste en une planification d'actions coordonnées qui sont établies au sein d'une démarche de concertation. Le plan d'intervention s'inscrit dans un processus dynamique d'aide à l'élève qui se réalise pour lui et avec lui. Il prend appui sur une vision systémique de la situation de l'élève et est mis en œuvre dans une approche de recherche de solutions (MEQ, 2004b : 8).

Cinq orientations ont été retenues par le ministère afin de favoriser une vision commune du plan d'intervention dans les écoles : considérer la réussite de façon différenciée, c'est-à-dire viser la réussite éducative tout en acceptant qu'elle puisse se traduire différemment pour chacun ; placer l'élève au cœur de sa réussite ; adopter une vision systémique de la situation de l'élève ; miser sur les forces de l'élève et les ressources du milieu et, finalement, intensifier la collaboration école-famille-communauté. À partir de cette dernière orientation, la prise en compte du regard bien distinct de chaque acteur impliqué, selon son rôle et ses préoccupations, est de mise. Il s'agit de mener une concertation autour du plan d'intervention, en respectant les réalités de chacun en vue de « construire ensemble et avancer vers l'atteinte d'un consensus. » (MEQ, 2004b : 24). Dans le même ordre d'idées, le ministère souligne que les parents doivent être reconnus comme de réels partenaires. Nous nous sommes interrogée sur le vécu du parent en ce qui concerne cette dernière orientation précisément. Notre intérêt pour le plan d'intervention s'appuie tout particulièrement sur cette idée d'une intensification du rapport école-famille, mais également sur l'idée d'une implication des parents notablement agrégée à celle des intervenants scolaires, et enfin implicitement un dernier point non moins pertinent, soit la portée bénéfique

d'un rapport étroit, de croyances partagées entre école et famille pour l'élève en difficulté.

Le plan d'intervention représente une occasion de concertation qui peut être très révélatrice des relations entre les familles et l'école. En effet, il comprend diverses fonctions : fonctions de planification et de coordination, de communication, de régulation, de prise de décision, de continuation et de planification de la transition (MEQ, 2004b : 22). Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons plus spécifiquement à la fonction de la communication pour comprendre la relation école-famille à travers le plan d'intervention.

À ce propos, une recherche visant à dresser un portrait des pratiques entourant le plan d'intervention a été menée par le ministère de l'éducation en 2001-2002. Un questionnaire² a permis de collecter des données auprès de 1170 directions d'établissements primaires et secondaires. Ces données ont permis de faire ressortir les faits principaux à propos de l'état de la situation du plan d'intervention. Parmi ceux-ci, les forces du plan d'intervention ont été dégagées. Notamment, les directions ont signalé qu'il favorise la concertation entre tous les acteurs et qu'il facilite la collaboration avec les parents. Effectivement, la démarche du plan d'intervention, plus particulièrement lors de la planification, représente un moyen privilégié d'échanges autour des besoins et des forces de l'élève (MEQ, 2004b : 23). Ainsi, comment cette évaluation concertée se vit-elle pour les partenaires ? Qu'en est-il de la communication entre ces acteurs au cours des différentes phases du processus d'intervention, à savoir la collecte et l'analyse de l'information, la planification des interventions, la réalisation des interventions et l'évaluation du plan d'intervention ?

² Questionnaire à l'intention de la direction d'école : recherche sur le plan d'intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté, par Pauline Beaupré, Guy Ouellet et Sarto Roy, Québec, Gouvernement du Québec, 2001-2002, cité dans MEQ, 2004b : 4.

La recherche en question confirme également que la démarche du plan d'intervention est une pratique courante dans les écoles primaires et secondaires du Québec. Toutefois, certains éléments tels que la participation de l'élève, une réelle collaboration avec les parents et la gestion du temps relatif à l'établissement du plan d'intervention restent à améliorer, afin que cette pratique éducative soit efficace. Goupil (2004) abonde en ce sens dans son ouvrage *Le plan d'intervention, de service et de transition* en présentant un tableau synthèse des quelques problèmes rencontrés au moment de l'élaboration des plans d'intervention. Elle nomme le manque de participation des parents, le manque de participation de l'élève, le manque d'utilisation des plans par les enseignants et le temps (Goupil, 2004 : 103).

1.3 La question et les objectifs de la recherche

Notre question de recherche est la suivante : quel est le point de vue des parents issus de l'immigration sur la qualité de leur communication et de leur partenariat avec l'école, en particulier dans le contexte de la mise en place d'un plan d'intervention ?

Lors de notre exploration, nous chercherons à en savoir plus sur :

- Le point de vue des parents sur ce qui fonctionne ou non lors de l'élaboration et de la réalisation du plan d'intervention. Ceci renvoie aux sous-questions suivantes : quel est leur vécu par rapport au déroulement du plan d'intervention mis en place pour leur enfant ? Qu'est-ce qui influence la relation avec les acteurs du milieu scolaire dans ce cadre ?
- Leur perception du partenariat : Selon eux, sont-ils partenaires de l'école dans la réalisation du plan d'intervention ? Qu'est-ce qui les amène à se sentir partenaires, ou non, et comment cela influence-t-il leurs relations avec l'école ? Plus globalement, que pensent-ils du partenariat qui se développe entre l'école et eux lorsque des difficultés au plan scolaire, social ou du développement sont identifiées au sein du milieu scolaire ?

Les objectifs de la recherche sont :

- 1- Connaitre le point de vue des parents sur ce qui aide ou non lors de la construction et de la réalisation du plan d'intervention.
- 2- Mieux comprendre ce que la communication relative au plan d'intervention produit chez eux et son effet sur le rapport école-famille
- 3- Connaitre leur point de vue et leurs attentes concernant le partenariat avec l'école.

Il s'agit de mieux comprendre le rapport entre les intervenants scolaires et les membres de la famille à travers le point de vue des parents sur la communication et le partenariat. Nous précisons que les intervenants scolaires impliqués dans un plan d'intervention correspondent aux acteurs suivants : enseignants-titulaires³, orthopédagogues, directions d'établissement et adjoints, techniciens en éducation spécialisée, orthophonistes, psychoéducateurs, psychologues, etc.

Ainsi, notre recherche donne la parole aux parents issus de l'immigration, afin qu'ils s'expriment sur les relations et les communications entretenues avec l'école, lorsque l'identification de difficultés d'apprentissage, de développement ou encore de difficultés vécues au plan social conduit à la mise en place d'un plan d'intervention pour l'enfant.

1.3.1 Pertinence sociale et scientifique

De nombreuses recherches se sont penchées sur les relations école-famille. Elles se consacrent (1) aux divers types de collaboration (Vatz Laaroussi *et al.*, 2008), (2) à la réalité des multiples clientèles cibles telles que les personnes analphabètes (Hohl, 1996), défavorisées (Vatz Laaroussi, 1996) ou immigrantes (Changkakoti et Akkari,

³ L'enseignant titulaire est la principale référence à l'école pour chaque enfant. Parmi ses devoirs, le premier est de contribuer à la formation intellectuelle de chaque enfant qui lui est confié, ainsi qu'au développement de sa personnalité (LIP, II-II-22-1, 2016).

2008) et (3) aux divers malentendus existant entre les familles et l'institution scolaire, grâce à la documentation des zones de tensions, notamment relatives à la communication (Benoit *et al.*, 2008). La présente recherche aborde la relation école-famille immigrante à travers une modalité très présente en milieu scolaire : le plan d'intervention. « L'utilisation du plan d'intervention fait partie des pratiques éducatives de la quasi-totalité des écoles primaires et secondaires du Québec » (MEQ, 2004b : 4). Tel un dispositif entre l'école et la famille, le plan d'intervention permet plus que la transmission d'informations de l'école au parent, comme c'est le cas avec les résultats scolaires ou avec les divers faits concernant le comportement de l'enfant à l'école lors de la diffusion du bulletin. Le plan d'intervention permet plus que les notes écrites à l'agenda par les parents ou par l'enseignant, afin d'échanger des informations au sujet de l'enfant. La rencontre ou le rendez-vous téléphonique sont aussi des modalités de communication, mais comme nous l'avons vu plus tôt, elles sont peu utilisées par les enseignants qui leur préfèrent des modalités plus formelles. La rencontre de plan d'intervention apparaît alors être un moment particulièrement éclairant du rapport entre l'école et la famille en vue de la réussite éducative de l'enfant.

Comme nous l'avons vu précédemment (Dubet, 1997 cité dans Changkakoti et Akkari, 2008 : 419 ; Zehraoui, 1998 ; Llevot, 2003 cité dans Kanouté et Llevot Calvet, 2008 : 169), la relation entre les familles issues de l'immigration et l'école peut donner lieu à des incompréhensions et des conflits. L'objectif de notre recherche est précisément de mieux comprendre les relations école-famille immigrante et, éventuellement, de permettre de réduire les incompréhensions et les conflits qui peuvent exister entre eux. En tentant de mieux comprendre ce qui fonctionne dans la relation école-famille immigrante et ce qui pose problème, nous pourrions éventuellement proposer des moyens alternatifs ou adaptés pour l'améliorer. Hohl avait proposé en 1996 que dans la relation école-famille, prêter attention aux parents immigrants ou défavorisés permette de mettre en relief les façons de faire que

l'institution scolaire établit avec les familles, de manière générale. Pour l'auteure, chercher à comprendre les relations entre l'école et les familles immigrantes à travers leur point de vue, c'est amorcer une compréhension plus globale de la réalité de toutes les familles. De plus, étant donné leur présence toujours à la hausse sur l'île de Montréal, et donc dans ses écoles, il apparaît opportun d'entendre cette clientèle grandissante. Celle-ci, d'une part, bénéficierait des résultats et, d'autre part, elle apporterait un éclairage pertinent sur les réalités relationnelles et communicationnelles entre l'école et les familles.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans notre approche de la relation école-famille immigrante, le partenariat et la communication sont deux concepts centraux. Comment comprendre ces notions ? Nous tentons de répondre à cette interrogation en présentant certains écrits qui définissent le sens accordé au terme partenariat, à la collaboration école-famille et à la communication. Nous y ajoutons des notions liées à l'interculturalité qui concernent à la fois notre objet et notre population d'intérêt.

2.1 Le partenariat

Notre recension des écrits a permis d'examiner le concept de partenariat. Avant de le présenter, un préambule s'impose sur des notions qui aux premiers abords lui paraissent analogues, c'est-à-dire la collaboration, la concertation, la coopération et la coéducation.

« La collaboration suppose la recherche d'entente sur la mise en œuvre des moyens. La concertation est l'échange d'idées qui précède la coopération, qui elle, consiste en la réalisation d'une tâche » (Périer, 2007 : 7). Il importe d'insister sur les nuances de ces notions ici, car chacun de ces concepts renvoie à un degré d'interaction et d'intégration fort différent entre les acteurs. Dans le cadre d'une concertation, il s'agit de faire une tempête d'idées ensemble pendant laquelle il y aura échange et discussion. Au-delà de l'échange d'idées, la coopération consiste à agir ensemble. Quant à la collaboration, elle consiste à s'entendre sur l'action à privilégier, ce qui implique la codécision.

Certains auteurs, comme Zay (1994) et Landry (1994), définissent différents types de collaboration selon les formes des relations entre les partenaires, les domaines concernés, les modes de fonctionnement, l'intensité et le dynamisme des relations entre les partenaires. Selon Landry (1994), des paliers existent dans l'intensité de la relation passant de l'information mutuelle, à la consultation, à la coordination, à la concertation, puis à la coopération, au partenariat et à la cogestion et, enfin, à la fusion. Ces mêmes paliers dessinent le gradient d'une collaboration minimale ou maximale (Zay, 1994 ; Landry, 1994 cités dans Piette *et al.*, 2000 : 123). Dans le même sens, Larivée (2003) propose diverses formes de collaboration qui prennent en compte le degré de relation, le degré d'engagement et le degré de consensus entre l'école et la famille. Il propose quatre niveaux qui existent « selon les besoins respectifs et l'interpénétration que chaque partie lui accorde ». En ordre croissant, ces quatre niveaux comprennent l'information mutuelle/consultation, la coordination/concertation, la coopération/partnership et la cogestion/fusion (Larivée, 2003 et Kasari, Freeman, Bauminger et Alkin, 1999 cités dans Larivée *et al.*, 2006 : 529-530).

En dernier lieu, un terme doit être souligné : la coéducation.

Selon cette conception, l'enseignant et le parent coéduquent lorsque l'un et l'autre prennent en considération les besoins fondamentaux du développement psychosocial de l'enfant tout en préservant les savoirs respectifs (implicites ou explicites) et les champs d'enseignement (la famille et l'école) de chacun. Le recours à un référentiel commun permettant au parent et à l'enseignant de se retrouver autour d'une même définition de l'acte éducatif apparaît incontournable (Humbecq *et al.*, 2006 : 653).

La coéducation deviendrait alors le fondement d'un partenariat école-famille. « Lorsque l'enfant est envisagé à la fois dans le champ scolaire et dans l'univers familial comme sujet d'une double préoccupation éducative, il devient l'unique source de l'échange communicationnel » (*Ibid* : 655). Les auteurs proposent l'idée

selon laquelle l'enfant et sa réussite éducative deviennent la seule et unique intention avec laquelle tous doivent composer, et ce, dans toute la complexité de ses besoins.

Concernant le partenariat, son étymologie permet d'identifier les origines de ce terme. « Un premier sens nous est donné par le nom latin *pars partitio* qui est la part d'un butin que chacun s'octroie » (Comte, 2004 : 1). Il « signifie aussi partager, diviser, séparer, car, s'il est possible de partager quelque chose avec quelqu'un, il est aussi possible de partager une responsabilité en association avec quelqu'un » (Merini, 2001 : 2). Ainsi, ces éléments de définition indiquent que le partage peut se situer sur le plan des résultats de l'action réalisée, mais aussi des responsabilités. Par rapport à notre recherche, l'école et la famille peuvent se partager une responsabilité : celle de l'éducation-instruction-socialisation de l'enfant, mais aussi le fruit de leur travail conjoint : sa réussite éducative. Les écrits précédents font principalement ressortir l'idée du partage.

Selon Landry (1994), il existe diverses formes de partenariats. Cet auteur entend le partenariat de service comme un échange d'informations sans réels objectifs communs, à l'opposé d'un partenariat de réciprocité qui fait référence à des relations étroites comportant des relations formelles, fréquentes et continues (Landry 1994, cité dans Piette *et al.*, 2000).

Se fondant sur les écrits de Landry (1994), mais aussi sur ceux de Bourassa et Mazalon (1997), Piette et ses collaborateurs signalent six critères du partenariat : l'échange d'informations, l'entente négociée, les intérêts en commun, le désir de travailler ensemble, une utilisation de la complémentarité des compétences respectives et des relations régulières tout au long du travail (*Ibid* : 126-127). En effet, de nombreuses sources insistent sur l'idée de complémentarité, de mise en commun et d'association en vue de l'atteinte d'un objectif partagé, lorsqu'il s'agit de partenariat.

D'ailleurs, dans le même ordre d'idées, le Conseil Supérieur de l'éducation souligne que les relations partenariales sont complexes et qu'elles diffèrent de l'information mutuelle, de la consultation ou de la concertation : « Le partenariat n'est pas seulement un partage de l'analyse des problèmes et des solutions. Le partenariat suppose un engagement formel de chaque participant, qui investit une part de ce qui lui appartient, dans le but de réaliser quelque chose en commun » (CSÉ, 1995 cité dans Moreau *et al.*, 2005 : 150). Le CSÉ retient la définition suivante :

Le partenariat résulte d'une entente entre les parties qui entretiennent des rapports égalitaires dans le traitement d'un même objet, tout en respectant les prérogatives et la mission de chacun, et qui mettent en commun des ressources complémentaires (financières, matérielles ou humaines), en vue de la réalisation d'une action commune [...] au bénéfice des personnes, de groupes, de communautés, ou d'organisations (CSÉ, 1994 : 22).

Selon Buysse et Wesley (2001), le processus de partenariat comprend les étapes suivantes : (1) se connaître et établir une relation de confiance réciproque, (2) déterminer les objectifs de changement ou de convergence, (3) élaborer et mettre en œuvre un plan de partenariat et (4) réguler et évaluer les efforts et les actions. Les auteurs affirment que le processus s'actualise sur une base volontaire et participative contrairement aux « relations forcées », ce qui suppose un équilibre de pouvoir entre les parties (Buysse et Wesley, 2001, cités dans Moreau *et al.*, 2005 : 151).

Enfin, après avoir pris connaissance de divers écrits concernant la notion de partenariat, nous retenons la définition de Comte et Picard (2004), d'une part, parce que ces auteurs ont tenté de clarifier et de situer le concept de partenariat dans le champ de l'éducation et, d'autre part, parce qu'ils soulignent plusieurs aspects phares de ce concept : l'entente, la réciprocité, l'égalité, le partage et la coconstruction. « Le partenariat résulte d'une entente réciproque entre des parties qui, de façon volontaire et égalitaire, partagent un objectif commun et le réalisent en utilisant de façon convergente leurs ressources respectives. » (Comte, 2004 : 1).

2.2 Typologie de la collaboration école-famille

Ayant clarifié la notion de partenariat, un regard sur la typologie de la collaboration école-famille immigrante élaborée par Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008) nous permettra d'identifier diverses modalités du rapport école-famille. Cette typologie détaillée présente l'intérêt d'être récente et d'émaner d'observations en contexte québécois. Aussi, il est pertinent d'appuyer ici notre choix quant à la définition du partenariat tel que proposé par Comte (2004). Ses composantes préalablement nommées, telles que l'égalité et la réciprocité, correspondent à la collaboration partenariale de la typologie de Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008). Nous abordons ces éléments dans les paragraphes qui suivent.

Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008) ont construit des modèles à partir de l'observation de divers types de collaboration école-famille immigrante en saisissant les composantes, les interactions et, enfin, la place qu'occupe chacun des acteurs. Avant de décliner ces modèles de collaboration, précisons la définition de la collaboration pour ces auteures qui est vue comme « la participation à la réalisation d'une tâche ou à la prise en charge d'une responsabilité, ici l'éducation de l'enfant, sans préjuger de la réciprocité, des délégations, des rapports de pouvoir ou des interdépendances possibles. » (Vatz Laaroussi *et al.*, 2008 : 293). Leur définition du terme est donc large et ne présume pas du degré de partenariat entre les parents et l'école.

Les auteurs proposent six modèles : celui de l'implication assignée, la collaboration partenariale, la collaboration avec espace de médiation, la collaboration avec distance assumée, la collaboration en quête de visibilité et, enfin, la collaboration fusionnelle.

- L'implication assignée est le modèle où « famille et école se trouvent alors dans une position asymétrique, où le milieu scolaire a seul le pouvoir de

déterminer ce que doit être la participation efficace avec les familles » (Vatz-Laaroussi *et al.*, 2008 : 299). L'école aborde le plus souvent les familles immigrantes de cette façon, notamment parce que ces familles sont perçues comme culturellement étrangères. Par rapport au mandat d'éducation, de socialisation et d'instruction de l'école, la « bonne famille » est celle qui suit la voie identifiée par l'école. Ce modèle est observé dans des familles qui appartiennent à des milieux socioéconomiques défavorisés et ayant un niveau scolaire faible, ce qui crée des inégalités en matière de savoirs et de pouvoirs vis-à-vis des intervenants de l'école. Dans ce modèle, l'école est le chef d'orchestre, c'est à la famille de suivre et de se plier aux demandes et exigences de l'école pour tendre vers la réussite.

- « La collaboration partenariale place à égalité familles et école. Et c'est grâce à cette égalité et à la reconnaissance mutuelle de l'importance des deux instances qu'on peut parler de partenariat » (Vatz Laaroussi *et al.*, 2008 : 299). Ce modèle se met en œuvre quand, par leur niveau scolaire et par leur statut socioéconomique, les parents se sentent à niveau égal avec le système scolaire. Ils partagent alors des fonctions d'éducation, de socialisation et d'instruction et c'est cette reconnaissance de l'autre, par le statut égalitaire, qui caractérise ce modèle.
- Dans la collaboration avec espace de médiation, « les deux systèmes ont besoin d'un milieu tiers qui assure la médiation, qui établit des ponts, qui permet la circulation des informations et qui ouvre sur une réussite de l'élève. » (Vatz Laaroussi *et al.*, 2008 : 300). Le milieu socioéconomique défavorisé et le niveau scolaire faible sont d'importance. La collaboration vise à élever la famille socialement et économiquement via l'éducation de l'enfant. Ici, les organisations sont reconnues et investies par le milieu scolaire. Nous

pensions, par exemple, aux intervenants communautaires scolaires (ICS). Ces derniers relèvent d'organismes communautaires et leur rôle est d'accompagner et de soutenir les élèves et leurs familles lors de l'entrée à l'école et au cours de l'année ; de favoriser l'implication des parents à l'école, notamment en les soutenant lors des rencontres et communications avec le personnel de l'école ; afin de faciliter la compréhension des structures, des règles de fonctionnement et des attentes du milieu, mais aussi faciliter la compréhension des acteurs scolaires quant aux situations et au vécu des familles immigrantes, de les sensibiliser à la nécessité d'adapter leurs pratiques aux réalités des jeunes immigrants et à leurs familles, entre autres.

- Pour ce qui est de la collaboration avec distance assumée, elle prend place lorsque l'école et la famille sont dans une position relationnelle asymétrique. C'est le cas particulièrement quand les parents ont un faible statut social et économique. Dans ce cas, la distance sociale, culturelle et linguistique est grande. « C'est alors la communauté ethnique ou religieuse qui prend le relai pour soutenir la famille dans ses fonctions d'éducation et de socialisation, tout en laissant à l'école la mission de l'instruction » (Vatz Laarousi *et al.*, 2008 : 301). La communauté entre alors en jeu. Plus cette communauté est forte, plus elle sera reconnue par l'école comme support valable aux parents dans l'encadrement scolaire et social des enfants et à leur réussite. Ici, chacun sait que l'autre peut contribuer ; la collaboration est opérationnelle.
- La collaboration en quête de visibilité existe « lorsque le milieu scolaire ne reconnaît pas les espaces communautaires, interculturels, ethniques ou religieux comme des soutiens à la famille. Ces milieux sont alors en quête de visibilité pour l'école et aussi en quête de représentativité dans l'école. » (Vatz Laarousi *et al.*, 2008 : 303). Faute de quoi, les familles vont chercher

des médiations avec l'école sous forme d'aide aux devoirs, de représentation dans les instances scolaires (p. ex. : le conseil d'établissement), d'information sur le fonctionnement scolaire, sur les cheminements particuliers et sur les classes d'accueil fréquentées par leur enfant. Les milieux informels vont chercher à pénétrer le système scolaire afin d'y être reconnus et, ainsi, ils parviendront à mieux aider les membres de leur communauté. Les auteurs signalent qu'il s'agit peut-être d'une étape transitoire.

- La collaboration fusionnelle, « c'est l'école qui sort de l'institution pour entrer dans la famille. » Ici, l'école et la famille doivent se reconnaître et favoriser des interactions personnalisées. Un exemple pourrait être celui de l'école en région qui cherche à faire les premiers pas vers la famille, même physiquement. Ce modèle s'applique davantage dans le cas des familles dont le revenu est faible, mais qui détiennent un statut socioéducatif élevé.

Il appert que diverses collaborations sont possibles lorsque mises en œuvre par des populations d'origines ethniques ou de statuts sociaux différenciés, comme nous l'indiquent les six modèles élaborés par Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008). En fait, ces modèles nous permettent d'observer que l'une ou l'autre des collaborations tendent à se réaliser selon les caractéristiques des populations impliquées, qu'elles soient d'origine étrangère, de statuts socioéconomique ou socioéducatif divers. Il n'y aurait donc pas de modèle ou de formule unique qui favoriserait la réussite. Par ailleurs, y aurait-il des éléments clés à considérer ?

Dans cette recherche, il s'agit de saisir où se situent les parents immigrants dans leur rapport à l'école (à travers leur point de vue sur leur communication et leur partenariat). Les six modèles de la collaboration école-famille immigrante de Vatz Laaroussi et ses collaboratrices nous aideront à le préciser.

2.3 La communication et ses enjeux

La collaboration, tout comme le partenariat, implique une communication entre les différents acteurs qui y sont engagés. Comment comprendre cette notion et les enjeux qui y sont reliés ? Cette section permet de préciser l'angle à partir duquel la communication école-famille sera analysée.

2.3.1 Les propriétés de la communication

Eraly (2000: 28) propose que « la communication, qu'elle soit verbale ou non verbale, recouvre les divers usages de l'intercompréhension intentionnelle dans les échanges sociaux ». Il précise qu'intentionnel, sans être synonyme de volontaire, serait plutôt indice qu'une communication commence non pas lorsque les agents sociaux arrivent à se comprendre les uns les autres, mais plutôt lorsqu'ils commencent à agir pour se faire comprendre. Par ailleurs, « le comportement expressif s'inscrit lui-même dans une interaction sociale où il sert à provoquer une réaction déterminée du partenaire, par exemple par la fuite ou la soumission » (Eraly, 2000 : 28). Dans cette perspective, l'action de communication est une action qui possède trois propriétés complémentaires. Elle est action sociale, elle est intentionnelle et elle est expressive. En premier lieu, la communication n'implique pas seulement des codes ou des symboles, comme le langage ou l'écriture, car « communiquer, c'est d'abord participer à une activité commune ». En deuxième lieu, elle est intentionnelle et expressive, car cette action vise à capter l'attention de l'autre, à lui faire reconnaître une intention et à provoquer chez lui une réaction.

Le partenaire fait donc l'objet d'une triple anticipation : de l'attention qu'il va porter à notre message, de sa compréhension du message et de sa réaction au message. Le comportement expressif n'est donc pas employé de façon isolée dans le seul but d'exprimer quelque chose, mais toujours dans l'intention de provoquer par là même un effet chez l'autre (2000 : 32).

Au-delà du contenu de la communication, son contexte et sa forme sont à prendre en considération. En effet, comme le souligne Eraly, « le message n'est pas l'énoncé, mais la totalité du comportement dans l'interaction, et l'énoncé fait partie de ce comportement » (2000 : 45). Ainsi, entre école et famille, le message qui passe ne correspond pas uniquement à l'information échangée, mais aussi à la manière dont cette information est échangée, donc aux comportements adoptés dans l'échange ou dans l'interaction. McLuhan (1911-1980), théoricien de la communication, philosophe et sociologue canadien, est à l'origine de cette pensée : *Medium is the message* (McLuhan, 1964).

Selon l'auteur de *Making Social Worlds*, Barnett Pearce (2007), parents et intervenants scolaires influenceraient l'enfant à partir et avec leur communication : chaque parent et chaque intervenant possède son propre « monde social », celui-ci étant transmis dans la communication. Or, ces mondes sont multiples, ils sont construits, modelés par les actions que l'on pose avec et envers les autres. En ce sens, comme Eraly le souligne aussi, la communication est coproduite :

L'action de communication fait partie d'un flux ; elle répond ordinairement à une action du partenaire en même temps qu'elle anticipe la réaction de ce partenaire. C'est pourquoi on peut dire que tout message est en quelque sorte coproduit. Il est maille dans un tissu de coopération (Eraly, 2000 : 32).

Dans cette perspective, la communication configure et est configurée par la relation entre les acteurs qui y sont engagés. Ceci permet de comprendre l'importance de cette notion pour l'enjeu du partenariat école-famille.

2.3.2 La communication comme transmission et comme rituel

Carey proposait en 1989 dans son ouvrage *Communication as culture* deux approches de la communication, c'est-à-dire deux manières de comprendre l'acte de

communication : la *transmission view* et la *ritual view*. Cet auteur « voyait volontiers les médias comme des liens sociaux et non seulement comme des dispensateurs d'information » (Froissart et Winkin, 2007 : 37). Carey précise que le modèle de la transmission de la communication consiste à la concevoir « comme un processus par lequel les messages sont transmis et distribués dans l'espace pour le contrôle de la distance et le contrôle des individus. » (*Ibid*) D'autre part, le modèle de la communication vue comme un rituel « ne s'intéresse pas à la diffusion des messages dans l'espace, mais au maintien de la société dans le temps et non à l'acte de diffuser de l'information, mais à la représentation des croyances partagées. » (Froissart et Winkin, 2007 : 38). Cette perspective s'inscrit dans la continuité de ce qu'énonçait Dewey en 1916 : « *Society exists not only by transmission, by communication, but it may fairly be said to exist in transmission, in communication.* » (Dewey, cité dans Carey, 1989 : 13-14).

Ainsi, « la communication est le processus symbolique par lequel la réalité est créée, représentée, modifiée et transformée » (Froissart et Winkin, 2007 : 40). Dans la même lignée, Bédard souligne que « l'historicité du message remplace sa transmission ; le message n'est plus une donnée, mais une construction de croyances communes, le matériel observable et public qui témoigne de ces croyances communes » (Bédard, 2009 : 25). Cette seconde vision peut être associée à une conception reliée à un paradigme constructiviste. « La réalité est coconstruite dans l'expérience avec les autres et par le langage mis en œuvre dans ces expériences » (Guichard et Huteau, 2006). C'est aussi dans cette perspective que la communication se place comme une notion congruente par rapport à la question du partenariat :

There is more than a verbal tie between the words common, community, and communication. Men live in a community in virtue of the things which they have in common; and communication is the way in which they come to possess things in common. What they must have in common ... are aims, beliefs, aspirations, knowledge – a common understanding – likemindedness as sociologists say. Such things cannot be passed physically from one to another like bricks; they

cannot be shared as persons would share pie by dividing it into physical pieces... Consensus demands communication. (Dewey, 1916 : 5-6 cité dans Carey, 1989 : 22).

Dans le cadre de cette recherche, nous choisissons de voir la communication tel un rituel. Ainsi, la communication permet la création de liens sociaux, la construction de croyances communes, l'entente. Ce qui devient congruent avec la notion de partenariat, selon Comte (1994). Cet auteur signale qu'il y a alors entente réciproque entre les parties et la visée d'un objectif commun. Également, la communication, entendue comme un rituel, est congruente avec le plan d'intervention.

2.3.3 Le plan d'intervention, un dispositif de communication

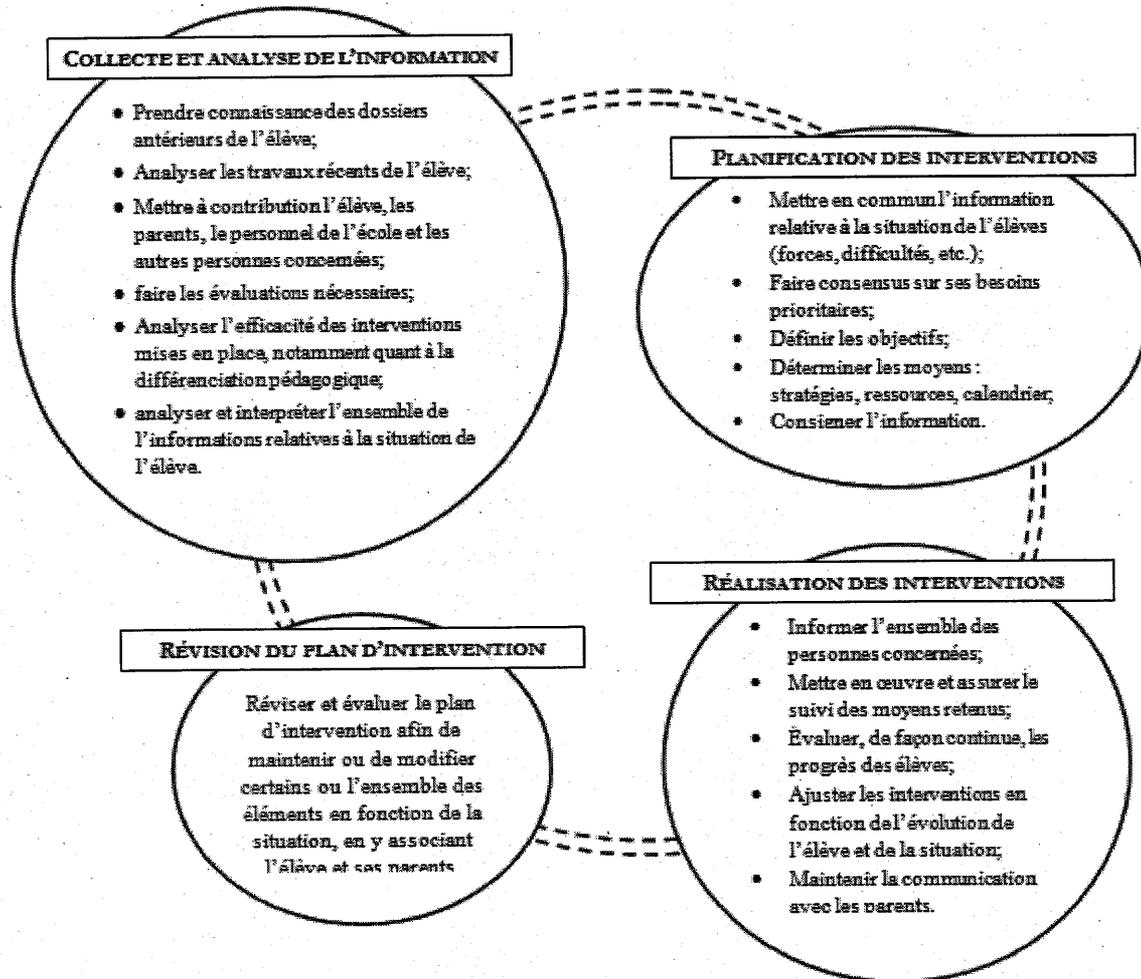
Nous avons présenté au chapitre 1 différentes définitions du plan d'intervention. Rappelons celle du ministère de l'Éducation :

Le plan d'intervention a pour objectif d'aider l'élève qui, parce qu'il est handicapé ou qu'il rencontre des difficultés, a besoin d'interventions adaptées pour progresser de façon optimale dans le développement de compétences menant à sa réussite. Il consiste en une planification d'actions coordonnées qui sont établies au sein d'une démarche de concertation. Le plan d'intervention s'inscrit dans un processus dynamique d'aide à l'élève qui se réalise pour lui et avec lui. Il prend appui sur une vision systémique de la situation de l'élève et est mis en œuvre dans une approche de recherche de solutions (MEQ, 2004b : 8).

Le ministère précise qu'il faut considérer les réalités de tous les partenaires, car elles sont parties prenantes du processus de concertation. « Ainsi, les personnes engagées dans la démarche du plan d'intervention se sentent respectées dans leur réalité et sont davantage disponibles pour construire ensemble et avancer vers l'atteinte d'un consensus » (MEQ, 2004b : 20). À nouveau, le consensus exige la communication, c'est-à-dire la construction de croyances communes.

C'est à travers les quatre phases du plan d'intervention que ceci peut se réaliser.

Figure 1: Les phases du plan d'intervention



Source : adaptée de *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève. Un cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention. MEQ (2004)*

2.3.3.1 Les cycles de vie de la famille d'un enfant en situation de handicap

Lorsqu'il est question de mettre en place un plan d'intervention pour un élève HDAA, chaque famille aborde la démarche différemment. Les familles d'enfants en situation de handicap ne réagissent et ne s'adaptent ni de la même façon ni au même rythme à la situation. Pelchat (2000) a associé l'expérience de ces parents à un processus de deuil, en voici les étapes :

Tableau 1: Les étapes du processus de deuil

Étapes		Description
1	Le choc	<ul style="list-style-type: none"> • de la confusion; • des émotions intenses; • une absence apparente d'émotions.
2	La négation	<ul style="list-style-type: none"> • le déni; • l'anxiété; • la consultation de divers spécialistes à des fins de comparaison.
3	Le désespoir	<ul style="list-style-type: none"> • un chagrin intense; • de l'épuisement, des attitudes dépressives.
4	Le détachement	<ul style="list-style-type: none"> • étape intermédiaire où les émotions deviennent peu à peu moins intenses et moins envahissantes.
5	L'acceptation	<ul style="list-style-type: none"> • le réalisme; • l'adaptation; • le retour à l'équilibre.

Source : adaptée de Bhérier (1993, p.63)

Bouchard et ses collaborateurs (1994) précisent qu'il peut tout de même y avoir des différences selon les familles. « Tous les parents sont appelés à vivre le choc initial et à traverser certaines étapes pour arriver à une forme d'adaptation à la différence. Toutefois, tous n'ont pas les mêmes réactions et ne poursuivent pas le même cheminement. » (Bouchard, 1994 cité dans Goupil, 2014 : 49).

Le parent d'enfant en situation de handicap aborde le plan d'intervention scolaire de nombreuses façons. Pour chacun, un vécu bien personnel précède la construction des croyances communes avec l'école. De façon similaire, le parent issu de l'immigration s'engage aussi selon son vécu et ses expériences dans la communication avec l'école.

2.4 Communication et rencontre interculturelle

Goupil (2014) décline diverses attitudes conditionnant la qualité de la communication entre l'école et la famille. Notamment, elle soulève : adopter une approche proactive, c'est-à-dire sans attendre qu'une situation problématique se pose ; manifester des comportements facilitant la communication (l'écoute, l'utilisation d'un vocabulaire compréhensible, la reformulation, l'utilisation de questions ouvertes, le résumé et les comportements non verbaux appropriés) ; et organiser les rencontres.

Par ailleurs, Barrette, Gaudet et Lemay (1996) mentionnent qu'une bonne communication interculturelle est favorisée par les aspects suivants :

- Apprendre à se connaître soi-même ;
- Éviter les stéréotypes ;
- Éviter les jugements trop rapides ;
- Découvrir les cadres de références des autres ;
- Apprendre la négociation ;
- Développer des capacités de communicateur ;
- Prendre le temps de communiquer.

Par rapport au concept de partenariat vu préalablement (Comte, 2004), il appert qu'une bonne communication interculturelle peut favoriser l'entente réciproque entre les parties vers un objectif commun. Le partenariat implique ainsi de dénouer des situations d'incompréhension mutuelle que peut occasionner l'interculturalité.

Selon Barrette, Gaudet et Lemay (2006), la résolution de conflits ou d'incompréhensions liées à la différence culturelle emprunte certaines étapes. Une

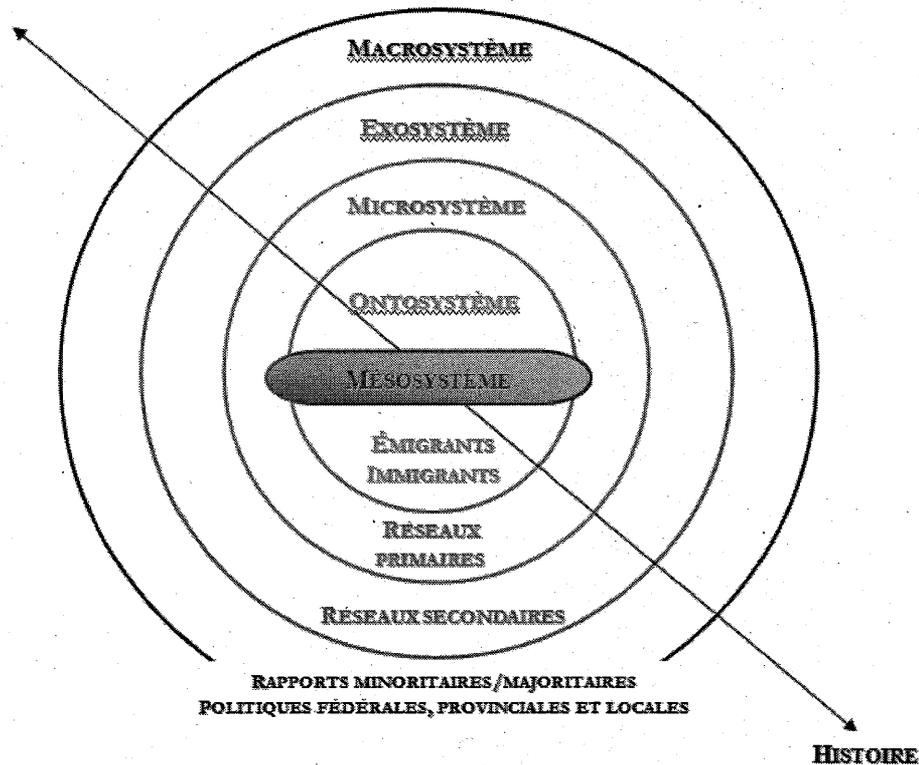
première étape consiste à la prise de conscience de ce qui cause une forte réaction émotive. Puis, la compréhension de ses propres cadres de références constitue une autre étape. Enfin, comme dernière étape, l'établissement des ponts, pour trouver un compromis, semble incontournable. Cohen-Emerique (1984;1993) a proposé l'utilisation des *incidents critiques* comme points de départ d'une sensibilisation aux relations interculturelles.

Il s'agit du choc culturel défini comme une réaction de dépaysement, plus encore de frustration ou de rejet, de révolte et d'anxiété, en un mot une expérience émotionnelle et intellectuelle, qui apparaît chez ceux qui, placés par occasion ou profession hors de leur contexte socioculturel, se trouvent engagés dans l'approche de l'étranger; ce choc est un moyen important de prise de conscience de sa propre identité sociale dans la mesure où il est repris et analysé (Cohen-Emerique, 1984 : 184).

Pour l'auteure, les *incidents critiques* sont des situations de communication interculturelle.

Étant donné notre approche de la relation école québécoise et famille immigrante, du partenariat école et famille immigrante, il apparaît opportun de considérer la communication interculturelle comme espace de rencontre avec l'autre et comme point de conscientisation, amorce de solution.

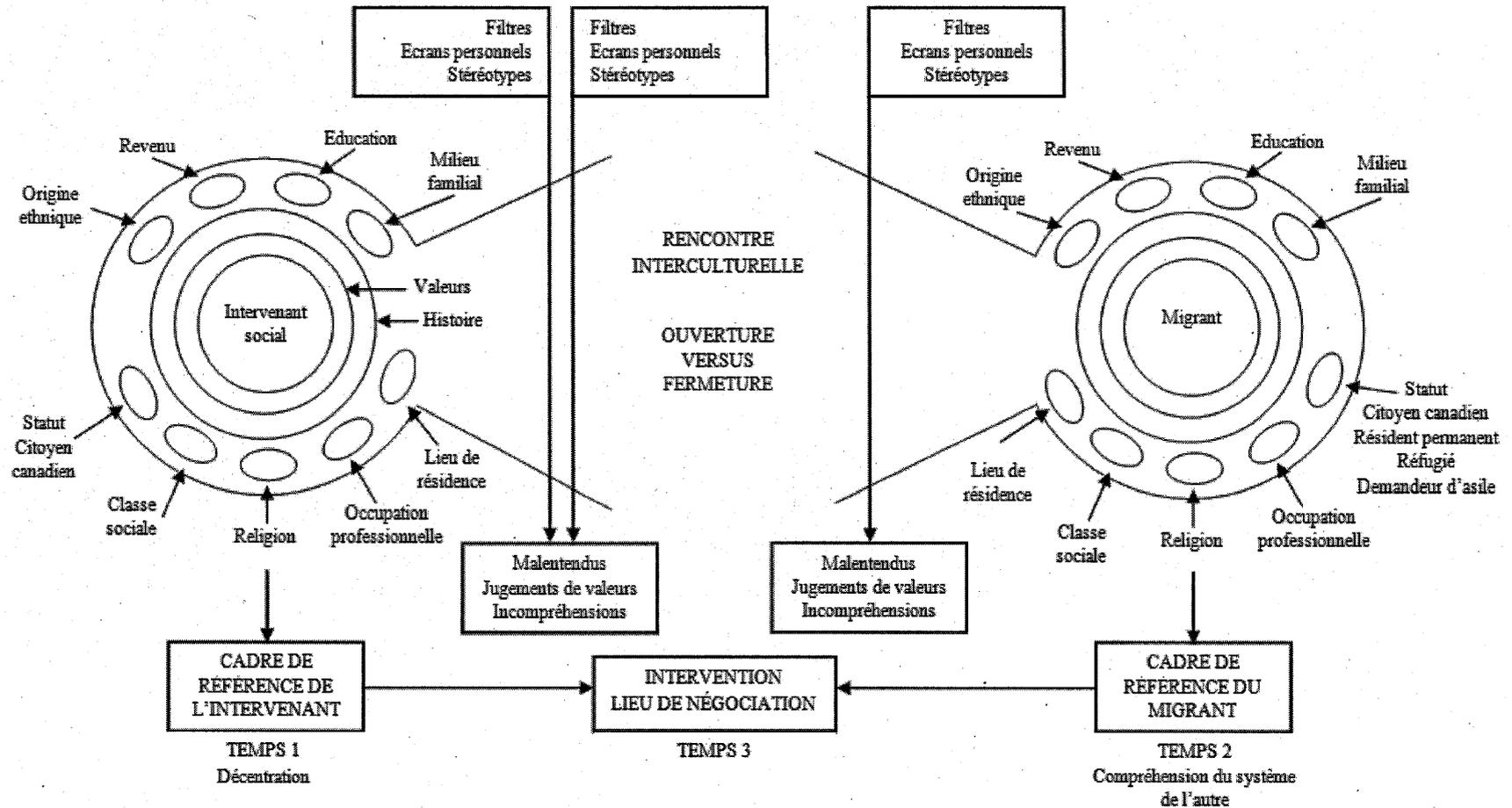
Figure 2: Les différents systèmes du modèle interculturel systémique



Source : adaptée de Toro-Lara et Rachédi (2006)

Le modèle interculturel-systémique inspiré de l'approche interculturelle de Cohen-Emerique (2000), mais aussi de la perspective écologique de Hefferman (1988) et de Lacroix (1990), permet de mettre en lumière les interactions des systèmes pour un même individu. Ainsi, il permet d'entrevoir les interventions à réaliser dans un ou plusieurs de ses systèmes afin de le soutenir (Rachédi et Legault, 2008 : 122). Ce modèle est une grille de lecture de la situation de l'immigrant. Dans le cadre de notre démarche de recherche, cette même grille est utilisée pour comprendre où se situe le parent immigrant parmi ses systèmes et, surtout, comment s'y inscrit la communication interculturelle.

Figure 3: Le schéma de l'intervention interculturelle sur le plan de l'ontosystème



Source : adaptée de Cohen-Emerique (2000)

La rencontre interculturelle implique de prendre en compte tous les systèmes de l'individu en face de soi. Cette rencontre implique aussi d'appliquer les trois étapes de la communication interculturelle vues préalablement : se décentrer, s'engager dans la compréhension de l'autre, négocier.

La décentration, c'est prendre distance de soi, en réfléchissant sur soi-même, en étant un sujet qui se perçoit en tant qu'objet, porteur d'une culture et de sous-cultures (Cohen-Emerique, 1993 : 71-92).

La compréhension de l'autre, c'est le moment où l'intervenant prend conscience du cadre de référence de l'autre, en l'occurrence de la dynamique de ses systèmes.

La négociation (et la médiation) s'inscrit dans la phase de résolution de conflits. En effet, le principe de relativisme culturel (qui) consiste à respecter les différences telles qu'elles sont dans leur intégrité (Cohen-Emerique, 1993 : 71-92).

Ce dernier moment permet la recherche de compromis et de résolution de conflits. L'intégrité des deux parties est respectée, mais aussi leurs valeurs. Il en va de même pour le mandat institutionnel.

La communication interculturelle correspond à l'approche de la communication vue tel un rituel, étant donné la finalité recherchée, la résolution de conflit ou le compromis. Le compromis crée ou maintient des liens sociaux, il est fait de croyances partagées.

Ce second chapitre a permis de situer les deux concepts centraux de notre recherche, le partenariat et la communication. Premièrement, concernant le partenariat, nous avons pris connaissance de nuances existant dans la communauté scientifique. Or, certains éléments demeurent importants pour la majorité des auteurs notamment le rapport égalitaire, le partage et la mise en commun des informations. De plus, plusieurs auteurs soulignent la reconnaissance d'une complémentarité des

compétences en vue d'atteindre un objectif commun. Deuxièmement, en ce qui concerne le concept de communication, nous en avons d'abord analysé les propriétés. Puis, nous avons étudié deux manières de comprendre l'acte de communication à partir de la pensée de Carey (1989). Par ailleurs, le dispositif de communication qu'est le plan d'intervention a été présenté et, enfin, nous avons décrit les constituants et les habiletés de la communication interculturelle.

Les concepts de partenariat et de communication nous aideront à approfondir notre question de recherche lors de la discussion. Ils permettront d'éclairer le point de vue des parents issus de l'immigration sur leur communication et sur leur partenariat, en particulier dans le contexte de la mise en place d'un plan d'intervention. Avant, attardons-nous à la méthodologie choisie pour tenter de répondre à cette question.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Dans ce chapitre, nous détaillons le processus méthodologique de notre recherche. Nous présentons la stratégie générale de recherche, les caractéristiques des personnes recrutées et le chemin par lequel elles l'ont été. Nous parlons de l'outil de collecte de données, de la méthode choisie pour les analyser et, enfin, des considérations éthiques, ainsi que des forces et des limites relevées au cours de cette recherche.

3.1 La stratégie générale de recherche

Nous avons choisi de réaliser une recherche de type qualitative, puisque celle-ci accorde une attention primordiale à la compréhension du comportement humain. Nous décrivons cette recherche comme étant de type phénoménologique. La phénoménologie vise à décrire l'expérience, à dégager la nature des phénomènes à travers la signification que les personnes leur accordent (Fortin, 2010). Afin de mieux comprendre la relation école-famille immigrante à travers leur communication, nous valorisons ici l'expérience des parents et la signification qu'ils leur accordent.

Selon Paillé (2001), la recherche qualitative est une méthodologie de la proximité. Selon lui, la recherche qualitative est proche :

- de la vie dans sa complexité et sa mouvance telle qu'elle se donne et s'appréhende ;
- du sens des expériences tel qu'il peut être appréhendé ou construit ;
- du vécu des personnes dans leur monde intime, social ou culturel ;
- de la subjectivité du chercheur ;
- des interactions à travers lesquelles se construit la réalité ; et
- des phénomènes étudiés, qui sont mis en récit et parfois racontés directement.

La vision de cet auteur est tout en contiguïté avec la nôtre dans la présente recherche. Nous souhaitons discerner dans l'expérience des parents immigrants des éléments de compréhension concernant leur communication, leur relation, ainsi que leur partenariat avec les intervenants de l'école primaire montréalaise.

3.2 L'échantillonnage, les critères de sélection des sujets et les modalités de recrutement

Bien que notre échantillon qualitatif repose sur un petit nombre de cas, il est orienté par un choix raisonné, c'est-à-dire qu'il consiste à choisir certains individus en fonction de traits caractéristiques (Fortin, 2010 : 235). Cela permet l'assurance de la qualité de l'information collectée.

3.2.1 La population à l'étude

Les parents qui ont participé à cette recherche devaient avoir des enfants fréquentant l'école primaire, soit âgés entre 5 et 12 ans. C'est le plus souvent dans les premières années d'école que des difficultés importantes d'apprentissage sont en effet relevées. Concernant les parents retenus pour les fins de ce projet de recherche, il était nécessaire qu'un plan d'intervention ait été mis en place pour leur enfant, à l'école, et que celui-ci se soit déroulé sur au moins une année scolaire complète afin que les parents aient vécu le processus dans son ensemble.

La recherche s'est réalisée au sein de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB). Ce choix a été effectué pour deux raisons. D'abord, cette commission est la seconde en importance sur l'île de Montréal avec 53 000 élèves, issus de plus de 160 pays différents. Située dans 13 arrondissements de la ville, la CSMB s'impose à l'ouest de l'île de Montréal depuis Outremont jusqu'à Baie-D'Urfé, en passant par les secteurs de Verdun, Saint-Laurent et Dollard-des-Ormeaux. En raison de la diversité

de la population qu'elle dessert, la CSMB a créé le Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité (CIPDC). Le CIPDC est une interface entre la communauté éducative et celle de la recherche. Née en 2012, du fait que plus de 60 % des élèves parmi les 53 000 fréquentant la CSMB n'aient pas le français comme langue maternelle, la CSMB souhaitait développer son expertise pédagogique à travers la recherche. Aujourd'hui, le CIPDC détient trois mandats : la recherche, le transfert à la communauté éducative et la formation. Notre inscription au sein de l'un de ses six groupes de travail : *Réussite scolaire et relations école-famille-communauté : pratiques innovantes* représentait une belle opportunité pour la présente recherche. Voilà la deuxième raison qui nous a interpellée et qui nous a menée à nous associer à la CSMB.

La commission scolaire a été la passerelle entre les écoles primaires ciblées et nous, étudiante-chercheure. Nous avons ciblé le secteur de Saint-Laurent, particulièrement en raison de sa haute concentration d'élèves allophones. Certaines écoles de ce secteur ont démontré leur intérêt à participer à la recherche en ouvrant la voie vers les parents de leurs élèves (potentiellement consentants à tisser un premier lien avec la chercheure et éventuellement consentants à participer à la recherche).

Les critères de sélection des sujets ont été les suivants :

- Être parent d'au moins un enfant qui fréquente une école primaire francophone sur Montréal, à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) ;
- Avoir participé à la réalisation d'un plan d'intervention pour son enfant lors d'une année scolaire (donc, avoir pu vivre les quatre phases de la réalisation de cette démarche) ;
- Être immigrant de 1^{re} génération ;

- Avoir un intérêt à réfléchir sur la question de la communication école-famille immigrante en vue de leur partenariat autour de la réussite éducative de l'enfant ;
- Parler et comprendre le français ou l'anglais ;
- Ne pas avoir de lien personnel ou professionnel avec la chercheuse.

Par ailleurs, ni l'âge ni le sexe ni le statut socioéconomique ou statut socioéducatif n'ont été inclus dans les critères de sélection de la présente recherche. Ici, nous nous intéressons au point de vue et au vécu parental sur la question de la communication école-famille, quel que soit le profil des parents immigrants ayant connu une expérience de plan d'intervention pour leur enfant.

3.2.2 Le recrutement

Le recrutement de ces participants s'est fait de bouche à oreille à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB). Après avoir obtenu l'approbation éthique de la CSMB, puis du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) de l'université, nous avons sollicité l'aide des directions d'écoles primaires pour faire appel à la participation des parents immigrants à notre recherche. Trois directions ont répondu favorablement.

Plus précisément, nous avons dans un premier temps obtenu l'approbation des directions afin de créer un lien avec leurs porteurs de dossiers de plans d'intervention au sein de leur établissement. Les porteurs de dossiers sont en fait les orthopédagogues, les professionnels non enseignants (psychoéducateurs, psychologues, orthophonistes) ou encore les directions-adjointes qui ont la responsabilité d'assurer la circulation des informations auprès des intervenants scolaires concernés par un même élève en difficulté. Le porteur a comme responsabilité d'assurer la concertation des membres de l'équipe éducative, les

parents inclus, afin que tous travaillent dans le même sens pour le bien de l'enfant. C'est le porteur de dossier que nous convoitions pour établir le premier contact avec le parent. Nous avons donc pu collaborer avec ces derniers, mais aussi dans un de ces trois milieux, avec une agente de liaison. Engagée par la CSMB, son rôle est de favoriser l'intégration des parents à la vie scolaire des jeunes, mais aussi de faciliter la communication parent-enseignant/parent-école, et enfin, d'assurer la mise en place et l'évaluation de diverses activités et projets répondant aux attentes de l'école. Or, cette pratique est peu courante au sein de la CSMB.

Donc, dès que la direction d'école eut informé les membres de son équipe, ci-haut mentionnés, nous avons rencontré les intervenants scolaires désignés et intéressés dans leurs écoles respectives afin de leur présenter les détails du projet, ainsi que la procédure de recrutement. Nous avons fourni à chacun d'eux deux documents : le premier nécessaire pour mieux comprendre le projet de recherche, le second pour appuyer la requête auprès des parents (voir annexe A : lettre d'informations de la part de la chercheure, annexe B : fiche de participation et annexe C : demande de participation).

Les parents, approchés et intéressés, ont ensuite donné leur autorisation afin que soient partagées leurs coordonnées avec la chercheure. Après quoi, nous avons établi un premier contact téléphonique. À cette occasion, l'objectif de la recherche et les modalités de participation ont été expliqués verbalement. Nous avons déjà pris soin d'expliquer plus précisément les objectifs de la recherche, par voie écrite (voir annexe C : demande de participation). Par ailleurs, c'est le premier contact téléphonique avec le participant qui nous a permis de lui présenter les tenants et aboutissants de la recherche.

Nous avons également prévu procéder par un recrutement par affichage. Ainsi, une affiche a été conçue pour diffusion dans certaines écoles ciblées compte tenu de leur démographie (voir annexe D : affiche de recrutement). Cette voie de recrutement n'a

pas été nécessaire, car plusieurs parents se sont avancés et ouverts à nous avant cette étape.

Un échange ou une rencontre de clarifications concernant l'objectif et le processus de la recherche a ensuite été proposée aux parents intéressés. Cette rencontre supplémentaire n'a toutefois pas été nécessaire.

Il leur a été également offert de réaliser l'entrevue à l'école de leur enfant, à l'Université du Québec à Montréal (UQÀM) ou à leur domicile. Un billet aller-retour de la Société des transports de Montréal (STM) a été proposé aux participants qui auraient fait le choix de se déplacer vers l'université pour l'entrevue. Cette offre tenait d'indemnité compensatoire en contrepartie des inconvénients possibles en raison de la participation au projet de recherche et du déplacement à l'UQÀM pour un entretien. Ceci étant, l'offre de transport a été déclinée.

Sept parents ont répondu favorablement à l'appel pour l'entrevue. Les parents recrutés sont toutes des mères. Par ailleurs, celles-ci se démarquent par leur hétérogénéité, notamment de par leur âge, leur pays d'origine, quant au nombre d'années de résidence au Canada, quant à leur profil socioéducatif, quant à leur occupation et quant à leur savoir expérientiel en lien avec le plan d'intervention (à l'école, mais aussi à l'extérieur de l'école).

Les enfants des participantes présentent des profils tout aussi hétérogènes. En effet, ceux-ci évoluent selon des niveaux scolaires différents entre la 1^{re} et la 6^e année du primaire et présentent des difficultés variées. Tous ont été amenés à consulter un professionnel (orthopédagogue, orthophoniste, psychoéducateur, psychologue, neuropsychologue, médecin spécialiste, etc.) lorsque les difficultés se sont dévoilées ou encore lorsqu'elles se sont intensifiées et ce, afin de cerner, préciser la nature de leurs fragilités, puis tenter d'y trouver des solutions. Certains ont consulté ces experts avant l'entrée dans le monde scolaire, d'autres y ont eu accès à l'école, d'autres

encore se sont mobilisés pour aller chercher l'aide à l'extérieur des murs de l'école, afin d'éviter ses listes d'attente.

L'hétérogénéité des profils des participantes, ainsi que celui de leur enfant dresse un portrait informatif de certaines des réalités des parents immigrants de Montréal. Or, ce portrait ne peut être généralisé à tous les parents issus de l'immigration de Montréal. Les propos des sept participantes rencontrées nous révèlent des vécus et des points de vue riches et, demeurent des possibles de l'expérience de tous les parents issus de l'immigration.

3.3 La méthode et les instruments de collecte de données

Dans cette recherche, nous choisissons une approche inductive, car celle-ci considère d'abord les besoins et le vécu énoncés par la population elle-même. Nous croyons que l'entrevue semi-structurée est tout indiquée pour recueillir le témoignage des participants : « L'entrevue est plus appropriée quand l'information recherchée va au-delà des faits et des opinions et suppose que le répondant exprime des réalités plus personnelles » (Lamoureux, 2000 : p.42).

Ainsi, nous cherchions à saisir le point de vue des parents immigrants à l'égard de leur communication avec l'école, de leur expérience associée au plan d'intervention. Lors de l'entrevue, les questions posées tournaient autour des significations de cette communication et de cette expérience vécue par le parent. Nous le verrons plus en détail dans cette section du chapitre.

Haas et Masson (2006) ont clairement exprimé dans leur article intitulé *La relation à l'autre comme condition à l'entretien*, qu'étant donné qu'en sciences sociales les entretiens sont généralement enregistrés pour les fins d'un traitement subséquent, « La confiance doit primer : confiance envers celui qui écoute et récupère l'information. C'est la première condition à l'ouverture de soi » (Haas et Masson,

2006 : 85). Lors de l'entrevue, nous avons fait en sorte que les participants aient l'espace pour exprimer leurs attentes, leurs satisfactions et leurs insatisfactions vis-à-vis du milieu scolaire.

Afin de répondre à notre question générale de recherche, nous avons réalisé sept entrevues individuelles d'une durée d'environ 90 minutes. Cinq des sept entrevues ont pris place dans un local calme de l'école primaire que fréquente l'enfant du parent rencontré. Ceci représente trois milieux scolaires différents : l'école Bois-Franc-Aquarelle, l'école Cardinal-Léger et l'école Édouard-Laurin, toutes situées à Ville-Saint-Laurent. Les deux autres entretiens se sont réalisés au domicile du parent. Les moments et les lieux des entrevues ont été choisis par les participantes, selon leur convenance. À l'école, les directions ont pris soin de nous réserver un local calme ou encore de nous céder leur propre bureau pour les fins de l'entretien.

Au moment venu, nous avons accueilli chaque participante en lui expliquant le déroulement de notre entretien. Nous nous sommes assurée, pour une seconde fois, de leur consentement. La question de l'enregistrement de l'entrevue avait été abordée lors du premier contact téléphonique avec elles. Après une explication du formulaire de consentement, nous leur avons offert le temps qui leur était nécessaire pour en faire la lecture. Puis, nous avons répondu à toutes leurs questions. Ceci fait, nous avons signé le document simultanément (voir annexe E : formulaire de consentement). L'entrevue pouvait alors commencer. En tout temps, les participantes ont pu mettre fin à leur participation si elles le désiraient sans avoir à donner de justifications et sans aucun préjudice. Or, toutes les mères ont généreusement partagé leur vécu. Dès la première question de l'entrevue, les participantes ont vivement approfondi leurs propos. L'entrevue s'est déroulée sous la forme d'un dialogue dans lequel nos questions d'entrevue se sont inscrites. En respectant le rythme et le déploiement des propos de nos participantes, nous avons pu parcourir notre canevas d'entrevue.

Notre question générale de recherche concerne le point de vue des parents issus de l'immigration sur leur communication et sur leur partenariat avec l'école, en particulier dans le contexte de la mise en place d'un plan d'intervention. Le canevas d'entrevue que nous avons conçu dans le but d'y répondre comporte des questions ouvertes divisées en trois sections (voir annexe F : canevas d'entrevue). Dans la première section, nous interrogeons le parent sur le cheminement scolaire de son enfant, afin de comprendre son point de vue sur ce qui a mené à la mise en place du plan d'intervention. La seconde section aborde l'expérience du parent concernant le plan d'intervention comme dispositif de communication. Encore une fois, son point de vue sur le déroulement de celui-ci a été approfondi. Puis, la dernière section s'attarde à la relation que le parent entretient avec l'école. La relation préalable au plan d'intervention est explorée, et celle *a posteriori*. Il en est de même pour les divers moyens de communication entretenus dans la relation école-famille. Enfin, ce n'est qu'à la toute fin de l'entrevue que les données sociodémographiques des participantes sont recueillies.

Ces trois sections sont à mettre en lien avec les objectifs spécifiques de la recherche, renommons-les :

1. Connaitre le point de vue des parents sur ce qui aide ou non lors de la construction et de la réalisation du plan d'intervention. Les sections deux et trois de l'entrevue examinent ceci avec le plan d'intervention et avec les modalités de communication.
2. Mieux comprendre ce que la communication relative au plan d'intervention produit chez eux et son impact sur la relation école-famille. La section deux éclaire l'expérience du plan et la section trois tente de déterminer son impact sur la relation école-famille.
3. Connaitre leur point de vue et leurs attentes concernant le partenariat avec l'école. Des éléments sont puisés dans l'ensemble de l'entrevue,

depuis les prémisses des difficultés de l'enfant jusqu'à la mise en place du plan d'intervention.

3.4 La méthode d'analyse des données

Une fois les entrevues réalisées, nous en avons fait la retranscription et la codification.

Tout d'abord, nous avons réécouté et transcrit nos sept entretiens. Nous avons ensuite mené une analyse thématique sous l'angle verticale puis horizontale. Nous avons en fait « passer en revue les thèmes abordés par chaque sujet séparément pour en faire la synthèse. » (Blanchet et Gotman, 2010 : 96). Ainsi, l'analyse verticale consiste en la réalisation d'un résumé pour chacune des entrevues. Puis, par une analyse horizontale, nous avons « relevé les différentes formes sous lesquelles le même thème apparaissait d'un sujet à l'autre. » (*Ibid*). De la sorte, l'analyse horizontale a permis de saisir ce qui faisait concordance entre chacune d'elles. Nous avons conçu un tableau par thèmes afin de mettre en parallèle les points de vue et les expériences des participantes. Une grande rubrique a tout de suite émergé : l'expérience du plan d'intervention, puis une seconde : le rapport à l'école. Puis, avec les premières lectures et relectures des entretiens, certains des thèmes suivants se sont précisés : les modalités de communication, les attitudes favorables et défavorables à la communication, l'utilité et le vécu parental lors du plan d'intervention, l'impact du plan d'intervention sur la relation école-famille et les types de collaboration. C'est ici aussi que des traits, correspondant à des postures des parents avant la mise en place du plan d'intervention, ont émergé. Ainsi, une première version des thèmes et des sous-thèmes est construite.

Nous avons retenu l'analyse thématique et nous étayons ci-dessous notre choix.

Dans leur ouvrage *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2008), Muchielli et Paillé ont décrit quatre méthodes d'analyse :

- 1) L'analyse en mode écriture, une analyse faite directement lors de l'écriture des notes personnelles, des verbatim, par exemple, sans passage par la codification ;
- 2) L'approche par questionnement analytique réalisée principalement via un exercice de questions-réponses ;
- 3) L'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes semblable à la théorie ancrée et, enfin ;
- 4) L'analyse thématique, par laquelle les documents sont analysés par regroupement de mots, en vue de tracer les contours du témoignage du participant.

C'est précisément cette dernière méthode que nous avons adoptée.

Quelle que soit la technique ou la méthode, on peut dire que l'analyste qualitatif est à la recherche du sens de ce qu'il lui est donné d'entendre ou d'observer. Il cherche à comprendre et à mettre en lien, à révéler ce qui ne se donne pas dans un examen trop superficiel, à retrouver les cohérences ou à révéler les incohérences, bref à élaborer un essai de compréhension renouvelée de ce que l'on souhaite mieux connaître (Paillé, 2003 : 415).

L'analyse thématique a deux fonctions principales : une de repérage et une autre de documentation (Muchielli et Paillé, 2008 : 232). Cette démarche permet de découvrir et de dévoiler les thèmes qui répondent aux objectifs de la recherche. « Il s'agit en somme de construire un panorama au sein duquel les grandes tendances du phénomène à l'étude vont se matérialiser dans un schéma (l'arbre thématique) » (Muchielli et Paillé, 2008 : 232).

Or, nous sommes aussi en accord avec la vision de l'analyse qualitative de Miles et Huberman. En fait, la pensée de ces auteurs complète celles des auteurs précédemment cités. Miles et Huberman décrivent un processus itératif lorsqu'il est question de l'analyse qualitative : « *Qualitative data analysis is a continuous, iterative enterprise. Issues of data reduction, of display, and of conclusion drawing\verification come into successively as analysis episodes follow each other. But the other two issues are always part of the ground.* » (Miles et Huberman, 1994: 23).

L'analyse thématique se réalise donc grâce à des allers-retours et à des remaniements du corpus pour mieux en définir les catégories d'analyse. Pour l'analyse, nous avons fait le choix du support papier comme technique de travail. « Il constitue le moyen traditionnel par excellence » (Paillé, 2001 : 235). C'est la manipulation de nos corpus, concrètement, matériellement, que nous recherchions. Cette façon de travailler nous a permis une certaine flexibilité lors de la construction de notre schéma thématique. Nous avons choisi de le réaliser sous forme d'album (*scrapbook*) pour une meilleure visualisation. Bien que ce travail ait été ardu, notamment lorsqu'il s'agissait de revisiter un thème ou une catégorie d'analyse, il nous a permis de bien cerner les cadres de référence de nos participantes, comme le suggère Cohen-Emerique (1993 ; 2000), en explorant le corpus dans tout son détail pour mieux le comprendre.

Le mode d'inscription en inséré des thèmes a été réalisé grâce à un code de couleur. Enfin, nous avons privilégié la démarche de thématisation séquentielle (Muchielli et Paillé, 2008 : 235-237). Précisément, ce sont plusieurs relectures des entretiens qui nous ont permis de dresser une liste de départ des thèmes à appliquer, puis à valider à tout le corpus. Par ailleurs, cette liste a été revisitée.

Somme toute, l'organisation de ce matériel en facilite l'analyse au chapitre 4, puisqu'elle permet de comprendre le discours des participantes en lien avec les éléments abordés.

3.5 Les considérations éthiques

Nous avons intégré, lors de la formation sur l'éthique de la recherche prescrite par l'UQAM, qu'il est impératif de prendre en considération les implications éthiques de la participation à un projet de recherche, c'est-à-dire les risques et avantages potentiels qu'elle occasionne. Les principes de respect des personnes, de leur bien-être et de la justice ont guidé l'ensemble de la démarche.

Ainsi, dans le but de respecter les personnes, nous avons sollicité leur consentement de façon libre et éclairée. Comme l'indique l'Énoncé de politique des trois conseils, celui-ci repose sur une compréhension aussi complète que possible des buts de la recherche, de ce qu'elle suppose, des avantages éventuels et des risques prévisibles, tant pour le participant que pour les autres (EPTC2, 2014). Il était important de bien expliquer les objectifs de la recherche et sa procédure (sa nature, la durée prévue de l'entrevue, les méthodes de recherche et les responsabilités du participant), ainsi que le type de diffusion de l'information qui est envisagé.

Il était primordial que les participants approchés soient confortables avec leur contribution, leur participation à cette recherche, et ce, tout au long de celle-ci. Il leur a été clairement expliqué qu'à tout moment le retrait de leur participation était possible, sans qu'une raison soit exigée pour leur désistement.

Suite à la collecte des données, nous avons utilisé des renseignements codés, l'anonymat et la confidentialité de la vie privée de chacun ont ainsi été préservés. Tout le matériel de recherche (enregistrements des entrevues; contenu de transcriptions, etc.), ainsi que les formulaires de consentement sont conservés séparément sous clé dans une filière au domicile de la chercheuse. Seules l'étudiante-chercheuse et sa directrice de recherche ont eu accès au contenu des entrevues, et seule l'étudiante-chercheuse connaît l'identité des participantes. Notre devoir éthique de confidentialité est de protéger l'information confiée. Aussi, nous avons eu recours

à des pseudonymes et avons déguisé dans le mémoire les renseignements nominatifs, afin de respecter l'anonymat des personnes citées.

Cinq ans après le dépôt final du mémoire, les enregistrements, les transcriptions, ainsi que les formulaires de consentement seront détruits.

Dans le contexte de cette recherche, nous croyons que le risque est minimal, étant donné que les préjudices possibles d'une participation à la recherche ne sont pas plus grands que ceux pouvant être connus dans la vie quotidienne. Notamment, soulignons de possibles préjudices passagers tels qu'une réaction émotionnelle temporaire à une question posée lors de l'entrevue, par exemple. D'un autre côté, les participantes peuvent tirer certains avantages de leur participation à cette recherche, notamment en :

- donnant leur avis sur la question de la communication école-famille dans le cadre d'un plan d'intervention ;
- participant au développement des connaissances en ce qui a trait à la communication école-famille dans le cadre d'une recherche universitaire, et ainsi contribuer à l'ajustement des pratiques actuelles ou à la mise en place de pratiques alternatives. Si le bénéfice ne leur revient pas directement, savoir qu'elles peuvent contribuer à aider d'autres familles dans leur relation avec l'école peut être en soi gratifiant.

Finalement, « les minorités ethnoculturelles et les personnes qui vivent en établissement sont d'autres exemples de groupes qui ont parfois été traités de façon injuste et inéquitable dans la recherche ou qui ont été privés de possibilités de participer à la recherche. » (EPTC2, 2010 : 11). Compte tenu de la grande diversité ethnoculturelle montréalaise, mais surtout de l'augmentation notable de celle-ci à

Montréal et plus largement au Québec, nous croyons nécessaire d'accorder une attention particulière à ce regroupement de personnes.

Hohl l'avait nommé en 1996, les parents issus de l'immigration détiennent une position extrême dans leurs rapports à l'institution scolaire qui, elle, est imprégnée de la culture du pays d'accueil. Selon nous, il devient crucial de mieux comprendre ce qui se joue entre eux, notamment parce que l'immigration diversifie et influe la population montréalaise, mais aussi sa population scolaire.

3.6 Les limites et les forces de l'étude

Nous identifions trois principales limites à cette recherche.

En premier lieu, lors du recrutement, l'approche faite par les intervenants scolaires ou les porteurs de dossier induit une certaine restriction. Les intervenants intéressés par la recherche sont ceux qui ont proposé la participation à la recherche à des parents qu'ils connaissent. On peut supposer que les recruteurs ont possiblement privilégié des personnes avec lesquelles la communication est profitable, favorable ou celles avec lesquelles ils ont connu des difficultés au départ, mais avec lesquelles les difficultés se sont dénouées. Dans ce cas, l'intervenant et le milieu scolaire se présentent sous leur meilleur profil. D'autre part, les parents qui ont répondu favorablement à la proposition faite par les intervenants sont possiblement ceux qui entretiennent une relation de confiance avec eux. En effet, comment un intervenant peut-il solliciter et convaincre des parents encore inconfortables ou insatisfaits de leur communication avec l'école, à s'exprimer dans le cadre d'une recherche? Nous pouvons donc supposer que ces conditions de recrutement ont possiblement écarté certains parents mécontents vis-à-vis du plan d'intervention ayant eu lieu pour leur enfant. Cela dit, nous avons tout de même eu l'occasion de toucher certaines insatisfactions parentales chez les participants rencontrés.

Une seconde limite provient de notre *sensibilité théorique*, une notion proposée par Glaser et Strauss (1967) et bonifiée par Paillé par la variante *expérientielle* ; la sensibilité devient alors théorique et expérientielle (Paillé, 2005 : 410). Notre position d'étudiante-chercheuse de second cycle, mais aussi d'intervenante en milieu scolaire possédant près de dix ans d'expérience est à la base de ces sensibilités. Premièrement, nos lectures, nos interprétations de celles-ci, ainsi que notre compréhension, mais aussi nos expériences professionnelles ont contribué à façonner ces deux types de sensibilités et amènent une teinte dans le cadre de cette recherche qualitative. Toutefois, le fait d'en être consciente nous a permis d'en minimiser les effets.

En tant qu'acteur social, l'enquêteur est pris dans des réseaux d'interactions, est partie prenante de collectifs, d'organisations et d'institutions qu'il contribue à faire exister. Il porte dans son hexis corporelle, incarnés dans les « plis de son corps » et ses « tours de parole », dans ses habitudes vestimentaires, capillaires, et vocales, les signes de son statut social ; il maîtrise des compétences de praticien dans certains contextes d'expérience et d'activité dont il connaît les règles, les jeux de corps et de langage, les manières de voir, de dire et de faire, les technologies, les méthodologies et les déontologies. Il est enfin un interactant qui éprouve des affinités et des répulsions sélectives, noue des liens de proximité ou de distance sociale, et se repère dans les mondes sociaux, faits de réseaux d'humains et de non-humains, où il doit accomplir des performances (Cefai, dans Paillé, 2001 : 417).

Pourtant, ce que certains appelleront limites, nous les entrevoyons aussi comme des forces de cette étude. Effectivement, ce sont ces mêmes sensibilités qui ont été notre moteur pour aborder la problématique de la communication école-famille. Ceci a permis d'éclairer différemment cette relation étudiée depuis les dernières années, puisque nous l'avons abordée sous l'angle de la communication et plus précisément à travers le prisme du plan d'intervention.

Enfin, une autre limite tient au fait d'avoir un échantillon restreint qui ne peut pas prétendre représenter les réalités des familles immigrantes dans leur ensemble.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans cette partie, nous exposons le discours tenu par les sept participantes rencontrées lors des entrevues de recherche. Les grandes questions auxquelles elles ont répondu concernaient leurs points de vue sur le plan d'intervention mis en place auprès de leur enfant à l'école, mais aussi, plus globalement, la communication et la relation entretenue avec les membres du personnel scolaire. La présentation de nos résultats est organisée en quatre sections.

La première section dresse le portrait de chaque parent interrogé. Avant d'enchaîner avec les points de vue liés aux expériences de chacun, il apparaît important de décrire rapidement le parcours des participantes, afin de situer leurs propos. Ces portraits se consacrent d'abord au statut sociodémographique des participantes. Ensuite, nous présentons la posture de chacune d'entre elles quant aux difficultés identifiées chez leur enfant.

La deuxième section aborde la communication entre l'école et la famille. Dans un premier temps, nous examinons les diverses modalités de communication employées entre le parent et le personnel pendant le cheminement scolaire de l'enfant. Il est question ici de modalités telles que les notes écrites, les rencontres ou encore les appels téléphoniques qui permettent l'échange d'informations entre l'école et la maison. Puis, cette partie mettra en évidence le point de vue des parents quant au plan d'intervention, en pointant son interférence avec la position d'immigrant.

La troisième section expose le rapport que le parent entretient, plus globalement, avec l'école de son enfant. Elle présente les attitudes considérées par les participantes, comme étant favorables ou défavorables à une bonne communication école-famille.

De plus, elle expose ce que suscite pour elles le fait d'avoir des rencontres régulières avec le personnel de l'école, liées aux difficultés scolaires de leur enfant. Enfin, l'impact du plan d'intervention sur la relation école-famille est examiné.

La quatrième section décrit les types de collaborations observables entre l'école et la famille. Celles-ci reflètent les différentes expériences vécues par les participantes tout au long de la démarche du plan d'intervention.

Nous espérons que les verbatim retenus ici sauront rendre compte fidèlement de chacune des voix des parents interrogés.

4.1 Présentation des résultats

Comme mentionné dans le chapitre consacré à la méthodologie, nous avons réalisé sept entrevues lors de cette recherche. Cette première section permettra de tracer un bref portrait de chacune des participantes rencontrées. Lors de la présentation, nous féminisons puisque seuls les propos des mères ont été recueillis pour la présente recherche.

En premier lieu, nous présentons ces mères selon leur âge, leur pays d'origine et le nombre d'années vécues au Canada, leur situation familiale, leur profession, ainsi que leur niveau de scolarité complété. La section suivante s'attardera à expliciter la problématique de leur enfant ainsi que le parcours qui a conduit à l'élaboration d'un plan d'intervention à l'école. Pour les fins de confidentialité, nous avons attribué un pseudonyme à chacune.

4.1.1 Portrait des participantes

Béatrice

Béatrice est une jeune maman monoparentale de 25 ans. Elle a une fille de 8 ans présentement en deuxième année du primaire. Originnaire du Mexique, Madame vit depuis environ 3 années à Montréal. Béatrice est étudiante au collégial actuellement, elle souhaite obtenir son diplôme de technique de la petite enfance.

Laura

Laura est une mère monoparentale de 28 ans. Elle a une fille de 8 ans qui achève sa deuxième année du primaire. Originnaire de Cuba, Laura vit au pays avec sa fille depuis environ 4 années. Elle est opératrice de machines. Le ministère de l'Éducation du Québec a reconnu, pour ses études accomplies dans son pays, un diplôme de secondaire 5 et une année d'études au collégial.

Gisèle

Gisèle a 34 ans. Elle est mariée. Elle vit au Québec au côté de son conjoint et de ses enfants. Elle a 2 enfants : un garçon qui fréquente l'école privée au secondaire et une fille de 7 ans qui complète actuellement sa 1^{re} année du primaire. Gisèle est originaire du Liban et elle vit au pays depuis environ 15 ans. Elle est actuellement mère au foyer, toutefois elle a réalisé des études universitaires au Liban auparavant. Elle détient une maîtrise en gestion des ressources humaines, ainsi qu'une licence en assurances.

Marie

Marie est une mère monoparentale de 40 ans. Elle a deux garçons âgés respectivement de 5 et 3 ans. Son fils aîné terminait sa maternelle au moment de notre rencontre. Marie est originaire d'Haïti. Elle est arrivée au Québec il y a 30 ans. Elle a réalisé ses études secondaires ici. Elle travaille actuellement dans un centre de service à la clientèle.

Karine

Karine est une femme mariée de 42 ans. Son conjoint vit aussi au pays aux côtés de sa famille, mais il travaille souvent hors de la province. Leur fille unique a 8 ans et fréquente l'école primaire en deuxième année. Karine est originaire du Liban. Elle a immigré au Québec avec son mari et son enfant il y a 5 ans et demi. À son arrivée ici, Karine s'est lancée dans la réalisation d'une maîtrise en gestion à l'Université de Montréal, qu'elle vient de terminer. Actuellement, elle n'a pas d'emploi et se consacre aux activités de femme au foyer.

Louise

Louise est une femme mariée. Son conjoint vit aux côtés de la famille. Louise a 42 ans et est mère de 3 enfants : deux adolescents et un fils benjamin de 9 ans qui est en 4^e année du primaire. Louise est d'origine haïtienne. Elle est arrivée au Québec il y a 23 ans. Louise est titulaire d'un diplôme d'études secondaires en Haïti. Elle est commis d'épicerie depuis 15 ans.

Sophie

Sophie est une femme mariée de 44 ans. Son conjoint vit à ses côtés, avec leurs 2 filles âgées respectivement de 10 et 7 ans. Sophie est originaire d'Haïti. Elle a toutefois passé la majorité de sa vie au Québec. Sophie a d'ailleurs fait toutes ses

études ici, dont ses études collégiales en nursing. Elle pratique aujourd'hui comme infirmière.

Au cours de cette recherche, nous avons rencontré sept participantes aux portraits très diversifiés. Leurs particularités sociodémographiques respectives en témoignent.

D'abord, les sept participantes sont âgées entre 28 et 44 ans.

Puis, leurs pays d'origine varient aussi. Ces femmes sont originaires d'Haïti (3), du Liban (2), de Cuba (1) et du Mexique (1). Et bien qu'elles représentent toutes une première génération d'immigration, certaines participantes sont au pays depuis peu (l'immigration la plus récente est de 4 ans), et d'autres depuis plus longtemps (l'immigration la plus lointaine date de 40 ans).

Ensuite, nommons la situation familiale de ces mères qui est différente : trois d'entre elles sont monoparentales, quatre sont mariées; trois ont un seul enfant, quatre autres en ont plus d'un; deux sont mères au foyer, cinq sont à l'emploi.

Enfin, il en va de la même variété pour le niveau de scolarité qu'elles ont complété. Deux participantes ont réalisé des études universitaires, deux autres des études collégiales et enfin, trois ont terminé des études secondaires. Deux d'entre elles ont réalisé leurs études en leur pays, pour l'une d'entre elles le ministère de l'éducation a reconnu ces études réalisées à l'étranger, et enfin, quatre participantes ont réalisées leurs études ici au Québec.

Par ailleurs, une dernière caractéristique doit être soulignée. Les sept personnes qui ont répondu à nos entretiens de recherche sont sept mères. Ceci pourrait s'expliquer par le fait qu'elles sont plus disponibles que les pères pour réaliser l'entrevue de recherche, comme plusieurs d'entre elles sont mères au foyer. Ou alors, les mères pourraient être plus soucieuses que les pères de la communication école-famille. On peut remarquer, sur le terrain, que les mères sont souvent plus présentes, plus

impliquées à l'école que les pères; alors la composition de l'échantillon pourrait simplement refléter cette réalité des rôles sociaux de sexe.

Nous venons de présenter chacune des participantes rencontrées selon les données sociodémographiques préalablement identifiées. Dans la prochaine section, nous allons examiner les différentes postures des parents rencontrés face à la problématique perçue chez leur enfant, problématique qui a mené à l'élaboration d'un plan d'intervention à l'école.

4.1.2 Postures des mères participantes : en route vers le plan d'intervention

Le plan d'intervention consiste en une concertation et une planification des interventions éducatives nécessaires pour répondre aux besoins particuliers d'un élève en difficulté ou handicapé. Les parents ainsi que les intervenants scolaires concernés y sont systématiquement invités. Le plan d'intervention s'inscrit dans un contexte de prise de conscience des difficultés rencontrées par l'enfant, qu'elles aient été antérieures à son entrée à l'école ou identifiées durant son cheminement scolaire. Ces difficultés, situées sur le plan du comportement ou de la réussite scolaire, peuvent être identifiées par le parent lui-même ou, elles peuvent être mises en lumière par les intervenants du milieu scolaire, ou encore elles peuvent être communément reconnues par l'école et la famille. Souvent, ces mêmes difficultés sont validées ou à valider par un regard expert (p. ex. un médecin, un psychologue).

Comme nous l'avons vu précédemment, le plan d'intervention est un dispositif mobilisé en milieu scolaire pour agir auprès d'élèves handicapés ou encore en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Il vise à « coordonner les actions qui servent à répondre aux besoins de l'élève », selon le MELS (2004 : 9), en réunissant les différents acteurs impliqués auprès de l'enfant. Ces derniers sont : le ou les parents de l'élève, la direction d'école, l'enseignant titulaire, l'orthopédagogue, les professionnels non enseignants qui travaillent auprès de l'élève (p. ex :



psychoéducateur, psychologue, orthophoniste, technicien en éducation spécialisée); les autres personnels d'organismes partenaires impliqués auprès de l'élève (p. ex : du milieu de la santé, des services sociaux, d'un organisme communautaire). Bien que tous ces professionnels travaillent auprès de l'enfant, ils ne sont pas tous forcément présents simultanément lors de la rencontre pour réaliser le plan d'intervention. Toutefois, deux rencontres annuelles réunissent habituellement le ou les parents et l'enseignant titulaire. Le plan d'intervention vise à identifier les obstacles qui entravent le développement des compétences de l'enfant, il vise aussi à identifier ses forces, mais surtout, il concerne la recherche, puis la mise en place d'interventions éducatives adaptées aux besoins de l'enfant.

Selon la situation, chaque parent vit un parcours bien unique dans l'acceptation des difficultés de son enfant. Sans vouloir figer la position des parents rencontrés, nous présentons ici quatre postures identifiables à partir du contenu des entrevues. Nous précisons que ces postures sont susceptibles d'évoluer au fil du temps : il ne s'agit pas de profils-types pour catégoriser les parents, mais plutôt d'un moyen pour repérer comment ils se situent par rapport aux difficultés rencontrées par leur enfant, au moment de l'entrevue.

4.1.2.1 La posture avisée

Près de la moitié des parents que nous avons rencontrés ont perçu des difficultés dans le développement ou le comportement de leur enfant bien avant l'entrée à l'école primaire. Dans trois cas, les mères ont entrepris des démarches auprès de professionnels spécialisés pour mieux comprendre la nature de la difficulté. Médecins, neuropsychologues, orthophonistes ont alors validé et précisé ces inquiétudes parentales. Ces parents dorénavant « avisés » ont ensuite pu partager avec l'école les informations et les recommandations issues de ces démarches. Dans ce

cas, c'est autour de celles-ci que l'équipe en milieu scolaire implante avec le parent un plan d'intervention pour l'élève :

Nous, le PI a débuté vraiment très tôt. Il a commencé en maternelle l'année passée. Parce que nous on l'avait déjà fait voir par des spécialistes, o.k. Donc, il fréquentait l'Institut Raymond-Dewar⁴ avant de rentrer à l'école, pour des problèmes au niveau du langage et tout. Donc nous avons un rapport, on a remis une copie à l'école, on a fait savoir au professeur que bon... voici ce qu'il en était. (Marie)

Ainsi, lorsque le fils de Marie a commencé l'école à la maternelle, un plan d'intervention a rapidement été mis en place. La direction d'école a proposé l'idée aux parents dès que ceux-ci ont partagé les rapports d'expertise de l'Institut Raymond-Dewar (IRD). Le déroulement est comparable pour la fille de Sophie, qui est en 1^{re} année :

Ma fille a un problème de TDAH, et elle a, elle avait un problème de retard de langage très avancé. Euh, moi j'avais déjà tous mes papiers des professionnels avant même de l'inscrire en maternelle. Tout de suite ça été mis en action pour avoir un PI avec elle. (Sophie)

Dans son cas, c'est la direction de l'école qui a rassuré Sophie en l'informant de tout ce qui pouvait être mise en place à l'école pour aider sa fille, à commencer par un plan d'intervention. Sophie et son conjoint ont bien accepté le portrait des difficultés décrit par les experts de la santé. Ils étaient dès lors prêts à travailler avec l'école pour le bien-être de leur fille.

En ce qui concerne une autre participante, Gisèle, sa fille rencontre également de grandes difficultés depuis un très jeune âge. Bien avant son entrée à l'école, Gisèle a consulté de nombreux experts : neurologue, orthophoniste, audiologiste, l'équipe multidisciplinaire de la clinique de développement de l'hôpital Sainte-Justine,

⁴ L'Institut Raymond-Dewar (IRD) est un centre de réadaptation spécialisé en surdité et en communication.

l'équipe de spécialistes de l'Institut Raymond-Dewar, l'équipe DÉCLIC⁵, pour ne nommer que les principaux. Gisèle avait ainsi fait l'expérience d'un plan d'intervention préalablement à son arrivée en terrain scolaire. En fait, la fille de Gisèle est aux prises avec un TDAH, ainsi qu'un trouble de langage sévère.

Une fois rendue à l'école, à l'inscription, j'ai pris un rendez-vous avec Monsieur C. J'ai présenté tous les rapports que j'avais en orthophonie, à la clinique de développement, ses psychologues et tout le groupe pour savoir si ma fille peut aller à cette école ou si je dois aller dans une autre école pour l'aider. La Commission scolaire a décidé, vu que c'est en maternelle, de la mettre ici. Et vu qu'elle a des beaucoup des rapports et euh... elle a été suivie dès le premier jour. (Gisèle)

Ainsi, ces parents avaient une posture avisée, car ils étaient déjà conscients des difficultés de leur enfant. De plus, il s'avère qu'ils acceptaient, dans une certaine mesure, les difficultés de leur enfant, mais aussi l'aide que pouvaient leur apporter l'école et les ressources externes. Nous verrons que le parent à la posture inquiète n'a pas les mêmes caractéristiques.

4.1.2.2 La posture inquiète

Une des participantes rencontrées correspond à la posture inquiète, c'est-à-dire celle d'un parent qui se doute que des difficultés se posent dans le développement et les apprentissages de son enfant. Dans ce contexte, le parent se tourne vers le milieu scolaire pour valider ses appréhensions et obtenir un support.

Pour l'enfant de Karine, aucune consultation auprès d'experts n'a eu lieu avant l'entrée à l'école. Selon Karine, qui souhaitait que de l'aide soit offerte à son enfant, cette aide a tardé à venir. Deux années scolaires se sont écoulées avant la mise en place d'un plan d'intervention. Le regard et les conseils de professionnels étaient

⁵ L'équipe DÉCLIC mise sur une intervention éducative. Ses services sont axés sur la progression et la réussite de l'enfant.

souhaités par l'équipe-école avant d'introduire le plan. L'intention étant de mettre en place des interventions adaptées aux besoins de sa fille.

Ben toujours, aux réunions je demandais à son prof, est-ce que vous voyez qu'elle composait des phrases correctement ? Elle me dit : « Oui, oui, ne vous inquiétez pas ! » Ben je ne m'inquiétais pas, vu que le prof me disait qu'elle est correcte, elle va acquérir.

Vers la fin de l'année, environ vers avril disons, avril oui, je lui disais : « Écoute, moi je vois que ça m'inquiète. Je sais qu'elle n'est pas un cas prioritaire, mais qu'est-ce que je pourrais faire pour elle ? Elle n'a pas beaucoup de notions. Je vois son langage, elle n'arrive pas à composer une phrase correctement. Elle a des lacunes dans... O.k. je comprends qu'elle va grandir, qu'elle va acquérir ceci. Mais avec le temps, je pense qu'elle va avoir une difficulté ! » (Karine)

La fille de Karine est présentement en 3^e année. Préalablement à l'école primaire, la jeune fille a fréquenté la garderie au Québec, dès ses 2 ans. Déjà à cette époque, Karine s'inquiétait pour sa fille. Elle remarquait des accrochages et des retards dans son langage ; mais aussi, une maladresse dans ses déplacements ; un manque de précision dans son coloriage. Les éducatrices de la garderie cherchaient à la rassurer, à lui faire voir que le temps arrangerait bien les choses, mais l'inquiétude persistait. Elle cherchait d'ailleurs à la confirmer ou à l'infirmer dès l'entrée à la maternelle auprès de l'enseignante-titulaire⁶. Or, ce n'est qu'en 1^{re} année que l'enseignante l'appuie pour une référence en neuropsychologie, qui a conduit à un diagnostic de TDAH avec impulsivité et de dyspraxie. Un plan d'intervention est alors mis en place en fin d'année scolaire, sur suggestion de l'enseignante puisque Karine nomme qu'elle ne connaissait pas l'existence du plan d'intervention dans les écoles d'ici pour les élèves qui éprouvent diverses difficultés.

⁶ L'enseignant-titulaire est la principale référence à l'école pour chaque enfant et du même coup pour ses parents.

Le parent à la posture inquiète se distingue du précédent. Bien qu'il relève lui aussi des indices de difficultés chez son enfant, il ne sait pas clairement quelles démarches amorcer pour l'aider. Surtout, contrairement au parent à posture avisée, il n'a pas trouvé réponse à ses inquiétudes. Dès lors, les intervenants du milieu scolaire représentent pour lui un éclairage important, et ce, étant donné leur expérience professionnelle auprès de nombreux enfants.

Voyons maintenant la posture adaptative qui se caractérise principalement par un processus en cours, concernant l'acceptation des difficultés de l'enfant au cours de son cheminement scolaire.

4.1.2.3 La posture adaptative

La troisième posture concerne les parents qui cheminent progressivement dans leur acceptation des difficultés de leur enfant. Les parents rencontrés ont, au fil du plan d'intervention, accepté les difficultés de leur enfant et s'y sont ajustés avec l'éclairage que leur proposaient les intervenants du milieu scolaire.

Cette posture implique que les intervenants scolaires sont les premiers à identifier les difficultés de l'élève à l'école. Ce sont eux qui amorcent le dialogue avec le parent à ce sujet. Ce sont également eux qui leur proposent les services disponibles à l'école pouvant répondre au besoin de l'enfant, sinon à son identification. Dès lors, ces parents s'adaptent à une nouvelle représentation de leur enfant puisque c'est le personnel de l'école qui a identifié des difficultés chez lui. Ce qui distingue les parents en posture adaptative tient donc en l'approche et en l'accompagnement prioritaire du personnel scolaire auprès de l'enfant. De plus, cette posture tient en l'adaptation du parent à un nouveau portrait de son enfant, un portrait transformé par la perspective du milieu scolaire.

Madame C. est arrivée parce qu'à chaque fois, il fait des petites bêtises. Et puis, on m'a envoyé une lettre, est-ce que U. veut avoir une psychoéducatrice? C'est à ce moment-là qu'il a eu Madame C., que ça a commencé. Parce que maintenant, il faisait beaucoup de petites bêtises, de petits vols, il fait des revanches, tout. Il cache des petites affaires, tout! (Louise)

Le fils benjamin de Louise est en 4^e année. Depuis les débuts de sa scolarisation, il a fréquenté deux établissements de niveau primaire différents. Quoiqu'il était légèrement distrait et un peu bagarreur de la maternelle à la 2^e année, sa 3^e année réalisée dans sa nouvelle école a été « infernale », selon Louise, et ce, à l'école comme à la maison. Face à un manque de concentration et des comportements qui posaient question, un service en psychoéducation a été offert aux parents, qui ont accepté d'y avoir recours. En parallèle, une évaluation réalisée à l'hôpital Sainte-Justine a diagnostiqué un TDAH. Une médication est alors recommandée. Ceci amènera son lot de divergences dans le couple, entre les membres de la famille élargie et entre le père et l'école. C'est dans ce contexte qu'un plan d'intervention a été mis en place pour l'élève.

En ce qui concerne Laura, sa fille termine sa 2^e année. Elle est scolarisée depuis la maternelle au Québec et a fréquenté deux écoles différentes. Sa première année a été entièrement réalisée dans une classe d'accueil. Ses enseignants ont statué sur une recommandation vers la classe régulière au 1^{er} cycle, soit pour la 1^{re} et 2^e année.

Ils ont décidé qu'elle pouvait aller dans la classe normale. Dans ce moment-là, j'ai trouvé que c'était génial! Parce que WOW, elle n'était pas dans la classe d'accueil, elle était dans la classe normale avec les autres enfants. Mais après dans la 1^{re} année, ont commencé les difficultés pour elle, parce qu'elle n'était pas au même niveau que les autres. La 1^{re} année s'est passée, elle avait des difficultés. Mais la 1^{re} année, elle est passée au 2^e. 2^e année, c'est ça qui était plus grave. Les difficultés sont plus euh, plus graves. Ont commencé les PI. On a dû faire des rencontres. On a dû chercher une orthophoniste à la maison. Aussi, à l'école, une orthophoniste a fait le travail avec M. On a commencé toutes les choses. (Laura)

Les difficultés rencontrées lors de la 1^{re} année n'atteignaient pas le seuil conduisant à ce qu'un support supplémentaire ou une recommandation de services particuliers pour l'année suivante soient offerts. Toutefois, les difficultés se sont avérées plus prononcées en 2^e année et c'est seulement lorsque l'enseignante a signifié son inquiétude à Laura qu'une évaluation en orthophonie a été réalisée. Celle-ci a mis à l'avant que la fille de Laura éprouvait des difficultés sur le plan du développement du langage, de l'expression orale, de la lecture et de l'écriture.

La fille de Béatrice fréquente l'école primaire, elle est présentement en 2^e année. Cette jeune fille de 8 ans a commencé sa scolarisation à cheval sur les systèmes éducatifs mexicain et québécois dès la maternelle. Elle a aussi fréquenté trois milieux scolaires différents en trois ans. Dès le début, des difficultés ont été remarquées par les intervenants scolaires, au Mexique comme au Québec, et ont été signifiées à Béatrice. Il lui a fallu quelques mois, voire quelques années, avant de donner suite aux recommandations formulées par le milieu scolaire. En écoutant les conseils des intervenants d'un CLSC à Montréal, de la part d'une travailleuse sociale, ainsi que d'une psychoéducatrice, Béatrice a décidé de faire évaluer son enfant. Pour elle, sa fille lui ressemblait enfant, une enfant « bougeante », simplement. L'évaluation a conduit à la conclusion d'un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité et impulsivité. Depuis, des mesures de soutien sont mises en place à l'école comme à la maison autour de la fille de Béatrice.

La posture adaptative se distingue des postures précédentes, car c'est ici le parent qui doit faire face à la perspective du milieu scolaire en ce qui concerne les difficultés de son enfant et non plus le contraire. Précédemment, le parent soulevait d'abord les difficultés chez son enfant et il les partageait avec l'école. Voyons maintenant une quatrième et dernière posture identifiée dans cette recherche : la posture réticente. Comme son nom le suggère, la posture réticente place le parent dans une position de réserve, voire d'opposition, face à la perspective du milieu scolaire.

4.1.2.4 La posture réticente

Nous avons rencontré une seule participante à la posture réticente lors de nos entrevues, c'est-à-dire un parent en désaccord avec la vision du milieu scolaire concernant les difficultés identifiées chez son enfant.

Dans les propos suivants, la participante évoque une anecdote du début de parcours scolaire de son enfant et exprime sa colère par rapport aux interventions de l'école :

L'école me téléphonait toujours ! Tout le temps ! Un jour, ils m'ont arrivé pour me dire « Votre fille, c'est un monstre ! » Imagine-toi ! Qu'est-ce qui se passe ? C'est où le respect ? C'EST OÙ ? Pis c'est comme après ça, toujours, on me téléphonait « Votre fille a fait ça, votre fille a fait ça. » Donc, j'ai changé ma fille. J'étais vraiment fâchée. Je me suis changé d'appartement ! (Béatrice)

Suite à un changement d'école, les intervenants ont abordé Béatrice selon une approche différente pour parler des difficultés de son enfant. Il semble que ceci ait permis un changement de posture :

Monsieur J était trop gentil. Il n'a jamais fait, comme ça, à ma fille... C'était comme : « On a un problème et on voudrait le solutionner. Je vous présente le psychologue d'ici. Puis voilà... » J'étais dans une table avec beaucoup de personnes qui pouvaient AIDER ma fille. Pis qui n'avaient pas comme un... ils pensaient pas mal de ma fille ! Pis pour moi c'était comme o.k., C'est pas des ennemis ! Je peux comme baisser les défenses. (Béatrice)

Une autre mère mettait de l'avant, à propos de la position de son mari dans la démarche conduisant au plan d'intervention, le désaccord de ce dernier par rapport au point de vue porté par le milieu scolaire :

Comme je disais, mon conjoint, il n'est pas tellement sociable. Il n'était pas d'accord avec tout ce qu'on disait de mon fils. Il dit : « Non, ça va lui passer, comme il est petit, quand il va grandir, ça va lui passer ! » Moi, j'ai dit : « NON, si tout le monde se réunit pour mon fils, c'est parce qu'il y a un problème. Il faut comprendre tout pour qu'on règle ça. » Il a dit que je me mets

avec l'école ! Que je suis avec l'école ! Des fois il dit : « Ah ! Vas-y toi-même là ! » Quand je dis : « Viens, on va aller à la rencontre à l'école pour notre enfant. » « NON, vas-y toi-même ! » Il ne voulait pas participer. (Louise)

Une autre mère s'est ouverte à partager ceci :

Mais je connais des parents, qu'eux autres, ça les a vraiment dérangé. Moi je dis tout simplement que c'est à cause qu'ils n'avaient pas fait la paix avec le fait que leur enfant est malade, que leur enfant a certaines difficultés pis qu'il faut faire face. C'est plate, mais il y a beaucoup de parents qui n'ont pas.... qui ne sont pas rendus là ! (Sophie)

Nous venons de présenter les quatre postures retenues et identifiées chez les parents ou par les parents participants à la présente recherche. Il sera intéressant de voir comment ces postures contribuent à comprendre la communication entre l'école et la famille. Nous retenons l'idée qu'il existe une gradation des postures. Celles-ci représentent différents points de vue parentaux concernant les difficultés de l'enfant, donc différents points de départ à l'établissement du plan d'intervention pour celui-ci.

4.2 Communication et plan d'intervention : lumière sur l'expérience et la partialité parentales

Pour échanger sur le cheminement scolaire des enfants, particulièrement lorsque ceux-ci sont en difficulté, parents et intervenants scolaires ont recours à diverses modalités de communication. Nous abordons dans cette section ces modalités qui contribuent à définir la communication école-famille.

4.2.1 Les principales modalités de la communication école-famille

Dans les lignes qui suivent, nous déclinons les modalités concrètes de la communication école — famille, telles qu'évoquées par les parents participants.

En premier lieu, il semble que les notes écrites (agenda, lettre, feuille de route, cahier de communication, etc.) soient généralement adoptées par les parents interrogés.

Parents et intervenants scolaires échangent régulièrement des informations par ce biais. Le partage d'informations vise dans la plupart des situations la dyade parent et enseignant-titulaire. En effet, comme l'enseignant-titulaire de l'élève connaît généralement bien les détails de la vie scolaire des élèves de son groupe-classe, c'est la plupart du temps vers lui que le parent se tourne en cas de besoin.

Dans le cahier là, on s'écrivait souvent le professeur et nous. Pour se donner du feedback, pour le devoir, tatatata. Aujourd'hui, S. nananana. Est-ce que vous avez remarqué tel truc, tel truc. C'était comme ça là, il y avait un échange constant durant toute l'année. (Marie)

Le courriel est également une modalité de communication privilégiée pour les parents. Ce dernier permet de soutenir un contact étroit avec les intervenants scolaires, encore une fois principalement avec le titulaire de classe de leur enfant. Ce moyen de communication est utilisé par la majorité des parents, ponctuellement, hebdomadairement, voire même quotidiennement. Sa fonction principale est informative. Par exemple, le parent cherche à obtenir plus d'informations sur l'évolution du comportement de son enfant en classe ou encore sur le plan académique ou il souhaite en savoir plus sur ses difficultés, ainsi que sur ses besoins. À son tour, le parent partage ses connaissances depuis sa perspective familiale et il exprime ses inquiétudes dans le but que soit offert le nécessaire à l'école en vue de la réussite de son enfant.

J'ai écrit à son prof Madame H. Comme je vous ai dit, tous les profs depuis le début, j'écrivais, j'avais ce moyen de communication. Je lui ai dit : « Il y a quelque chose qui marche pas, ça fait plusieurs jours, j'ai jamais vu É. dans cet état-là ! » Directement après, elle m'a dit : « C'est bien que tu m'as écrit parce que c'était l'ordinateur ». En fait, quand j'ai envoyé le courriel, ils ont constaté qu'ils l'ont placée dans un endroit et les élèves passaient, et la pauvre elle a un manque de concentration aussi. C'était ça ! Ils ont changé la place de l'ordinateur et ils lui ont expliqué l'utilité de l'ordinateur pour elle. (Karine)

Mais, maintenant qu'on utilise le courriel, ça c'est excellent. On s'écrit ! Si j'ai un doute des fois, ou si je ne trouve pas l'agenda de M. ou son devoir, je lui écris un message. (Laura)

Des appels téléphoniques sont aussi réalisés pour communiquer. Nous constatons que l'appel téléphonique venant de l'école est une modalité de communication utilisée lorsque surviennent des évènements particuliers.

Oui, ça arrive des fois, si elle ne me trouve pas à la maison, elle m'appelle au travail. S'il fait des choses très très graves. (Louise)

Oui il y a eu des rendez-vous téléphoniques certaines fois où on devait discuter de certaines choses importantes. (Marie)

De leur côté, les parents utilisent peu cette voie. Si tel est le cas, c'est une demande, un questionnement ou un souci qui est partagé avec un intervenant significatif. Le parent souhaite assurer le bien-être et l'adéquation de l'enfant en classe, à l'école.

Outre les rencontres qui concernent le plan d'intervention, celles-ci peuvent avoir lieu dans trois types de circonstances. Tout d'abord, elles peuvent être organisées lorsqu'un évènement problématique, une inquiétude, survient dans un environnement ou dans l'autre (à l'école ou à la maison). Le parent ou l'intervenant désire à ce moment que toutes les parties concernées accordent une attention particulière à l'enfant. Ensuite, certaines rencontres se présentent aussi spontanément, de façon plus informelle. (p. ex. au secrétariat, dans les corridors du service de garde, à l'épicerie de quartier, etc.). Finalement, les rencontres ont lieu lors de la remise du bulletin scolaire.

Les résultats de cette recherche nous permettent d'identifier les modalités pratiques de communication qui sont utilisées entre les parents et les intervenants du milieu scolaire. Nos participantes ont confirmé l'utilisation des notes écrites (agenda, carnet ou feuille de route), des courriels, des appels téléphoniques et des rendez-vous, plus

particulièrement. Les participantes ont ajouté que le courriel est fréquemment utilisé également. Puis, celles-ci ont signalé que les appels téléphoniques et les rencontres étaient moins fréquents.

En suivant la typologie de Francis (2007), il serait possible d'attribuer des caractéristiques à ces différentes modalités de communication. L'auteur proposait les caractéristiques suivantes : direct, indirect, formel et informel. Le tableau 5.1 illustre les caractéristiques de ces modalités.

Tableau 2: Les caractéristiques des modalités de communication

Modalités\Caractéristiques	Direct	Indirect	Formel	Informel
Notes écrites		x	x	
Courriel		x	x	
Appel téléphonique		x	x	
Rencontre	x		x	x

Selon nos résultats de recherche, la communication entre l'école et la famille concerne la progression, l'évolution, les besoins de l'élève ou encore des inquiétudes à son endroit. Il est aussi intéressant de noter que généralement les communications entre eux sont indirectes et formelles. Une seule de nos participantes a rapporté une situation informelle, soit une rencontre impromptue à l'épicerie (direct et formel). Autrement, la rencontre qui prend place à l'école, quant à elle directe et formelle, est citée par les participantes rencontrées, notamment lors de la rencontre du bulletin, lors d'une rencontre particulière avec l'enseignant de son enfant ou avec un autre intervenant scolaire, et enfin lors des rencontres annuelles du plan d'intervention.

Somme toute, les résultats présentés dans cette section nous indiquent les principales modalités de communication retenues par les parents pour échanger avec les intervenants scolaires. Dans les sections qui suivent, nous examinons la perception des parents en ce qui a trait à l'utilité du plan d'intervention, puis l'appréciation qu'ils

en font. Mentionnons que certains parents nomment la possibilité qu'ils ont d'entrer en contact avec les membres du personnel plus aisément, en raison de leur engagement au sein de la vie scolaire et de l'accessibilité que cette situation leur procure. Nous développerons davantage sur ce point à la section 3. Abordons à présent les expériences qu'ont connues les parents quant au plan d'intervention.

4.2.2 Expériences du plan d'intervention : les utilités reconnues et les préférences parentales

La section qui suit présente l'évaluation que font les parents de leur expérience du plan d'intervention. Nous exposons ici leurs points de vue concernant l'utilité de celui-ci. De plus, nous dévoilons les aspects positifs et négatifs mis de l'avant par les parents dans leur expérience, soit selon leur perception, leur représentation concrète du plan d'intervention.

Pour la majorité des parents interrogés, l'utilité du plan d'intervention tient au partage des points de vue : il s'agit plus précisément des points de vue du personnel de l'équipe-école, en plus de ceux des professionnels œuvrant à l'extérieur du milieu scolaire et qui connaissent l'enfant, celui du parent et enfin celui de l'enfant, l'élève concerné, notamment lorsque ce dernier est apte à comprendre la démarche d'aide à son endroit. Donc pour les parents, divers angles sont entrevus et partagés vers la recherche de solutions lors du plan d'intervention.

Selon les participantes, cette mise en commun a pour but de soutenir l'enfant dans son cheminement scolaire. Deux participantes ajoutent même que l'objectif est plus grand encore, il s'agit d'une aide pour la vie de leur enfant à long terme.

Moi, je crois que le PI ça a aidé beaucoup mon fils. S'il n'y avait pas ce PI-là, je ne sais pas où il allait se rendre. Peut-être qu'il allait décrocher, ou être placé dans une autre école pour enfant à risque, à haut risque. (Louise)

Également, selon plusieurs participantes, cette mise en commun des perspectives permet de sécuriser les parents. Certains parents d'élèves en difficulté souhaitent connaître ce qui est mis en œuvre pour mieux le soutenir dans sa progression scolaire.

Moi, je pense que le plan est là aussi pour nous rassurer. Pour savoir qu'ils font quelque chose avec nos enfants. Tantôt tu m'as posé la question. À bien y réfléchir... Parce que j'ai remarqué que le plan, veux, veux pas, quand je le montrais à mes parents, à mon mari, à certains membres de ma famille, mes frères, c'était comme ils disaient : « Ooh, c'est fun, ils veulent vraiment faire quelque chose avec P. » À bien y réfléchir, ça nous rassure nous aussi. (Sophie)

Finalement, la mise en commun des perspectives à laquelle font référence les parents servirait de guide pour les intervenants. Une des participantes signale que le plan d'intervention est important, « pour qu'ils sachent où aller avec l'enfant. ». Une autre ajoute :

S'ils n'ont pas un plan, surtout le professeur, ils ne sont pas tellement habitués tant que ça. Ils commencent à avoir des enfants malades. C'est plate, mais... c'est ça. Donc, s'ils n'ont pas un plan qui leur dit « Ah ok, il faut que je fasse telle ou telle affaire avec elle. », c'est oublié ça, ma fille, elle aurait jamais l'aide nécessaire pour être capable d'arriver à finir son année ! (Sophie)

Complémentaire à la mise en commun des points de vue, un autre élément est rapporté par les parents : le partage d'une même vision des difficultés de l'enfant et des interventions à adopter pour l'aider. Certaines participantes ont insisté sur cette idée qu'un travail synchrone est bénéfique pour leur enfant. D'un côté, les parents à la maison, de l'autre les intervenants scolaires à l'école, s'adonnent à un travail d'aide à l'enfant en visant au moins un objectif commun. Il s'agit ici de la concordance et de la concomitance des objectifs, ainsi que des interventions à réaliser pour y arriver.

Ces divers points de vue des parents, concernant l'utilité du plan d'intervention, peuvent être mis en lien avec leur expérience partielle, autrement dit avec leurs préférences dans l'expérience du plan d'intervention. La partialité parentale concerne

le vécu personnel du parent lors du déroulement du plan d'intervention. Notamment, les parents ont souligné le sentiment d'être pris en compte par le personnel scolaire :

Mais oui, toujours ils prennent « Qu'est-ce que vous voyez ? »... À chaque personne à table, il parle. Qu'est-ce qu'il voit ; euh, les problèmes ; des choses à travailler, les outils. On travaille en groupe. (Gisèle)

Deux mères rencontrées soulignent l'opportunité de pouvoir rencontrer et échanger avec les divers professionnels de l'école lors du plan d'intervention. Ces parents valorisent l'expérience et l'expertise de ceux-ci aux côtés des élèves. En somme, ces mères apprécient le travail accompli auprès d'eux pour leur enfant. Elles réaffirment ainsi que les points de vue de parents, d'intervenants et de professionnels scolaires se complètent.

On a l'opportunité de voir les spécialistes qui travaillent avec l'enfant, qui nous donnent qu'est-ce qu'ils voient de leur côté, ce que nous en tant que parent on les voit pas. Les difficultés, l'apprentissage, il faut faire ça. Ils nous donnent des outils. (Gisèle)

Oui, parce que ça nous a structuré dans notre recherche de la solution. Parce qu'on n'a jamais arrêté de réfléchir, de chercher pour la solution. Mais tu sais en tant que parent, on ne connaît pas tout, hein ? Y'a des données qu'on n'a pas et tout et tout. Donc, le fait de rencontrer des intervenants qui font ça à tous les jours, et tout et tout. Ben ça nous aide à dire, bon o.k. là il y a un problème qui est ici. Quel service je peux aller chercher pour maintenant découvrir c'est quoi le problème et chercher une solution par rapport à ça. (Marie)

Deux mères ont précisé l'apport important des professionnels au plan d'intervention : une aide importante pour leur enfant, mais aussi pour elle-même. Louise affirme : « S'ils prennent soin de mon fils c'est comme si... ils prennent soin de moi aussi ! ». Puis dans le même ordre d'idée, Béatrice signale :

C'était parfait ! C'était comme quand tu ne sais pas nager, pis tu es dans la mer puis on te donne la bouée. Imagine-toi, c'était comme ça ! Franchement ! Je pourrais respirer au moins, parce que je savais qu'il y avait des personnes qui pourraient m'aider.

De plus, trois mères ont vécu personnellement toute l'importance d'un partage de l'information qui concerne leur enfant. Selon elles, ce partage doit considérer toutes les personnes impliquées auprès de l'élève. Elles soulignent que ce n'est pas toujours le cas.

Ce partage s'opère de diverses façons. En fait, il consiste en une circulation de l'information qui permet d'éclairer et de répondre aux besoins de l'enfant. Ce partage se tient entre le parent et l'équipe-école, entre les membres de l'équipe-école, sans oublier le principal concerné, l'élève. Selon elles, cette attente des parents demeure toutefois difficile à assumer par le personnel scolaire. Trois participantes nous l'ont confié. À ce propos, Marie partage ceci :

Quand j'allais dans les rencontres de parents, pour les bulletins. Son prof titulaire était au courant. Mais les autres professeurs, son professeur d'anglais, son professeur de musique, son professeur d'éduc n'étaient pas au courant. Mais, c'est certain que, il y a eu un manque à ce niveau-là. Je veux dire euh, je ne m'attends pas à ce que tout soit parfait. Tsé. Mais bon [...] peut-être prendre le temps de partager avec les autres professeurs, tous les adultes avec lesquels l'enfant va devoir intervenir. Pour qu'ils soient tous au courant de ce qui se passe par rapport à cet enfant-là. Au sinon, il va y avoir de l'incompréhension, il va y avoir de l'intolérance. Donc euh, c'est le danger. C'est un danger. (Marie)

À travers le plan d'intervention, les parents rapportent avoir connu davantage de communications en cours d'année concernant le cheminement de l'élève (p. ex. les notes écrites ou les courriels).

Parce que dans ces moments-là, on a vu qu'il y avait des choses à travailler avec M., que ce n'était pas les mêmes avec les autres élèves. Alors, il fallait qu'on se parle plus, comme plus de communications pour savoir comment ça marche, si M. elle travaille toutes les petites choses, tous les objectifs qu'on a mis dans le PI. Oui, après ça, on se parlait beaucoup. (Laura)

Pour elles, ces communications, ajoutées au plan d'intervention, contribuent à favoriser une bonne relation.

J'avais une relation plus proche avec son enseignante. Avec les autres, l'orthopédagogue, je la voyais pendant qu'on faisait la rencontre 2 ou 3 fois quand j'étais à l'école pour le bulletin, pour parler elle était présente. Ils m'ont dit sa difficulté. Mais, c'est surtout avec son enseignante que je suis plus proche. On a plus de communications. (Laura)

On a beaucoup de relation. Je n'ai pas de problème à m'exprimer. « Moi, j'ai remarqué ça dans L. ! » « Ah ! Oui moi aussi ! » On parle beaucoup. On a une bonne communication. (Béatrice)

Finalement, deux des mères rencontrées déplorent le manque de services professionnels en milieu scolaire. Leur expérience nuance l'utilité du plan d'intervention dont l'objectif est de mettre en place des mesures de soutien pour aider l'élève à progresser après identification de ses besoins. Or, malgré la recherche de solutions, les services manquent à l'appel selon ces deux mères.

C'est sûr qu'il manque de ressources dans les écoles. L'orthophoniste a vu S. peut-être 1 fois dans l'année scolaire. Euh oui, si je ne m'abuse pour faire une soi-disant évaluation. (Marie)

Non, pour le PI et pour la communication que j'ai avec l'école ça marche très bien ! Je n'ai pas de critique. Ça va très bien cette année, mais je ne sais pas l'année prochaine. J'espère que si elle va continuer avec la même enseignante, on ne va pas avoir de problème. Mais ce que je voulais rajouter... C'est qu'il faut trouver un moyen pour qu'il y ait plus de sous. Pas de soutien dans l'école parce que je le vois. Mais un spécialiste, parce que l'enseignante n'a pas le temps de travailler tout le temps avec M. (Laura)

Nous avons pris connaissance dans cette section des points de vue des parents quant au plan d'intervention.

Pour les mères rencontrées, le plan d'intervention permet le partage des points de vue entre l'école et la famille. Ce partage apporte soutien à l'élève, une sécurité au parent et il sert de guide pour les intervenants. De plus, il permet d'accéder à une vision partagée des difficultés afin d'assurer des interventions éducatives adaptées, concordantes et concomitantes. Ces différentes utilités pointées par les parents sont cohérentes avec leurs préférences de la démarche du plan d'intervention.

Les participantes observent qu'elles sont prises en compte. Puis, elles rapportent que le PI donne l'opportunité d'échanger avec les professionnels et d'intensifier les communications avec eux. Toutefois, certaines attentes parentales ne sont pas toujours satisfaites dans cette démarche de plan d'intervention visant à combler les besoins de l'élève. Notamment, il y aurait manquement quant à la circulation fluide des informations le concernant à tous les intervenants scolaires impliqués dans sa réussite. Enfin, certaines mères rapportent un manque de services professionnels pour répondre aux besoins de tous les élèves identifiés en difficulté. Ces deux derniers éléments relèvent de l'application des moyens abordés lors de la démarche du plan d'intervention, soit l'aide concrète à l'élève.

4.2.2.1 Expériences de plan d'intervention et enjeux interculturels

Bien que la démarche du plan d'intervention soit généralement appréciée par les parents, le discours de certaines participantes rend compte du fait que la méconnaissance du système scolaire québécois et de ses pratiques représente un défi pour elles.

Toutes les participantes issues de l'immigration sont en processus d'intégration. Leur intégration est personnelle, familiale, linguistique, socioéconomique, institutionnelle,

politique et, dans le cas qui nous occupe, l'intégration est aussi scolaire. L'intégration scolaire fait référence à l'interpénétration des cultures, par l'entremise de l'école, pour favoriser l'échange (Harvey, 1993 cité dans Legault et Fronteau, 2008 : 59).

Les parents rencontrés dans le cadre de cette recherche n'étaient pas tous au courant des règles propres au système scolaire québécois. Concernant le plan d'intervention, ces mères n'en connaissent pas les fonctions : planification, coordination, communication, prise de décision. Elles n'en connaissent pas les phases : collecte et analyse de l'information, planification des interventions, réalisation des interventions et révision du plan d'intervention. Ou même, comme dans l'exemple de Louise, les moyens parfois employés par l'école québécoise sont inconnus ou incompris.

Ce jour, dans ma tête j'ai dit : « Ils l'ont rejeté ! » Il a fait quelque chose. Pourquoi on doit l'envoyer à la maison, pourquoi on ne l'a pas gardé à l'école. Après, on doit l'envoyer pour 3 jours, pour le retirer de l'école. Pour qu'on perd ses cours, surtout qu'il avait de la difficulté. (Louise)

Nous observons que le manque de connaissances du système scolaire québécois ou de ses différences avec celui d'ailleurs, par ses lois, ses pratiques et ses enjeux actuels limite le parent issu de l'immigration dans sa compréhension, ainsi que dans ses interactions au sein du monde scolaire. En effet, certaines mères ressentent le besoin d'en apprendre plus dans le but de mieux accompagner leur enfant en difficulté. Gisèle l'exprime ainsi : « Mais, je suis nouvelle ici. Je n'ai pas étudié ici. J'étais dès le début à l'école ici. J'ai accepté tout le bénévolat pour voir comment ça fonctionne ». Deux mères ont partagé leur désir d'en connaître davantage, mais aussi d'être reconnues par le milieu scolaire de leur enfant. Pour ce faire, elles nomment

leur implication bénévole, mais aussi au sein de structures de participation réservées aux parents (ex : C.E⁷, O.P.P⁸, CCSEHDAA⁹).

Et après, c'était l'année passée, j'étais la présidente de l'OPP. *Rires* Et je suis dans le conseil d'établissement cette année. Comme je disais, c'était ça le point de départ pour que je sois avec ma fille ; pour savoir ben les profs, « Bonjour, ça va ? », ben c'est ça... comment ça fonctionne à l'école. (Karine)

Ces structures permettent le regroupement et le réseautage entre parents, notamment entre parents immigrants. Par celles-ci se crée une représentativité de leur groupe : les parents immigrants.

Moi, j'ai mes études, j'ai mon travail, je suis seule avec 2 enfants. Mais je me consacre pour 1 heure par semaine. Et avec l'OPP, vraiment, on a eu des liens d'amitié avec d'autres parents. Tous, on est immigrants ! (Karine)

Par ailleurs, il n'en demeure pas moins que les parents immigrants sont avant tout des parents. Ainsi pour les participantes, le plan d'intervention représente un moyen bénéfique pour l'avenir de l'enfant. Louise le conçoit comme un moyen préventif. Sans « l'encadrement », souligne-t-elle, il y a inquiétude d'un éventuel classement adapté ou même de gang de rue dans un avenir rapproché.

Oui, oui, oui... j'ai dit : Mon fils, il vient de mon sang, comme on dit de mes entrailles et je dois l'encadrer. Si je ne l'encadre pas, après ça il va devenir délinquant, il va décrocher l'école. Je vais le perdre, il va être dans les gangs de rues... » J'ai dit : « NON ! » (Louise)

⁷ Le **conseil d'établissement** (CE) constitue l'endroit privilégié pour participer aux décisions importantes qui concernent l'école et les élèves. C'est un lieu propice à la concertation avec les autres personnes qui œuvrent à l'école. S'y faire élire permet d'être au cœur de la vie de l'école.

⁸ L'**organisme de participation des parents** (OPP) représente un moteur exceptionnel de participation des parents lorsque l'assemblée annuelle décide de le mettre sur pied. Un tel engagement favorise notamment le rapprochement entre l'école, les familles et la communauté.

⁹ Le **comité consultatif de services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage** (CCSEHDAA). Ce comité donne son avis à la commission scolaire sur l'organisation des services éducatifs offerts aux élèves HDAA.

Source : Fédération des comités de parents du Québec — <http://www.fcpq.qc.ca/fr/comites-scolaires.html>

Les difficultés scolaires ainsi que les répercussions qu'ont celles-ci sur le bien-être, sur l'estime et sur la personnalité de l'enfant sont aussi redoutées par ces mères issues de l'immigration. Marie l'affirme ainsi : « Moi, je dois penser au bonheur de mon fils d'une façon quotidienne, pas juste des notes dans un bulletin. » Quant à Gisèle : « Comme je vous ai dit, je ne veux pas qu'elle soit détruite par des échecs; et elle doit redoubler des années ; et elle est démotivée ».

En somme, soulignons qu'il semble exister un manque de connaissances des participantes concernant le système scolaire québécois. Certaines d'entre elles cherchent à combler ce manque en s'investissant dans les structures que leur offre le monde scolaire. Or, les mères rencontrées ne font pas état de conflits de valeurs ou d'incompréhensions au plan interculturel. La participation politique dans le monde scolaire contribuerait à modérer les incompréhensions. Ainsi, les mères semblent comprendre davantage le système scolaire et ses pratiques. Ce savoir permettrait une communication sociale, intentionnelle et expressive, comme le dirait Eraly (2000).

Jusqu'à présent, nous avons pris connaissance de divers portraits et postures parentales vis-à-vis des difficultés rencontrées par leur enfant. Nous avons ensuite mis en évidence les principales modalités de communication existantes entre l'école et la famille. Nous avons vu dans cette partie du chapitre l'expérience partielle des parents en ce qui concerne le plan d'intervention ainsi que leur vision de son utilité. L'élément consensuel dans les propos des participantes tient en la mise en commun des points de vue de tout un chacun. Enfin, nous avons présenté les quelques enjeux, évoqués par les participantes, que suscite le plan d'intervention sur le plan interculturel. En somme, il nous faut constater la pauvreté de données concernant les enjeux interculturels chez les mères rencontrées.

Avant de préciser davantage comment les participantes ont vécu le déroulement du plan d'intervention mis en place pour leur enfant, nous allons explorer plus globalement dans la section suivante leur rapport à l'école.

4.3 Le rapport à l'école

Dans cette section, nous présentons les éléments favorables et défavorables à une bonne relation école-famille, tels que rapportés par les participantes. En premier lieu, nous exposons des attitudes favorables ou défavorables identifiées par le parent chez le personnel scolaire. Puis, nous décrivons le vécu émotionnel des parents suite aux interventions réalisées dans le cadre du plan d'intervention. Il s'agit du vécu émotionnel du parent face aux intervenants qui agissent auprès de leur enfant à l'école. En dernier lieu, nous mettons ces éléments en relation avec l'effet du plan d'intervention sur la relation école-famille, tel qu'il est décrit par les parents participants.

4.3.1 Les attitudes favorables à une bonne communication école-famille

Dans le cadre de leur relation avec le personnel de l'école, les parents ont identifié plusieurs caractéristiques appréciées chez les intervenants. Notamment, les mères nomment l'accessibilité, l'écoute, l'ouverture, le professionnalisme, l'implication, mais aussi l'entretien d'une communication étroite avec elles tout au long de l'année scolaire. Ces éléments sont associés à une bonne communication avec le personnel scolaire.

L'accessibilité fait référence à l'établissement d'un contact assez rapide avec le personnel scolaire pour ouvrir l'échange, tel que décrit dans l'extrait suivant :

J'ai toute la communication. Je peux l'avoir quotidiennement avec le prof, si je veux. À travers les courriels, elle, elle nous envoie des courriels. Elle est accessible. Il y a d'autres profs, dans d'autres écoles, qui ne sont pas accessibles. C'est une chance d'avoir tant la direction, tant le prof et tout le personnel est accessible. Les parents peuvent parler et communiquer avec eux facilement. (Karine)

Deux des participantes rencontrées disent aussi aimer un personnel qui est à l'écoute des parents et de leurs inquiétudes. Dans la même veine, elles reconnaissent leur ouverture, leur volonté à initier ou à inciter les parents à être plus proches de l'école.

J'ai connu la direction qui était avant. Et je connais très bien la direction maintenant. Je vois une grande différence. L'autre, on ne pouvait pas lui parler, c'était vraiment clos. Et euh, Monsieur T et Madame M., ils sont vraiment toujours disponibles, à l'écoute des parents. À n'importe quelle inquiétude des parents, ils sont à l'écoute. Et, pas juste pour moi, pour tout le monde. Ils ont ouvert le bénévolat, ils ont ouvert l'OPP, les activités-parents pour initier les parents à être proches de l'école. Et c'est rare qu'on trouve ça, à moins que l'école fait cette initiative. (Karine)

En ce qui concerne le professionnalisme, il concerne les équipes-écoles perçues par les parents comme compétentes et complémentaires. Par complémentarité, les parents font référence à l'idée que chaque membre de l'équipe-école par la discipline qu'il pratique vient bonifier les connaissances du groupe, pour venir en aide à l'enfant. Il est attendu dès lors que chacun des membres de l'équipe communique son point de vue selon son domaine, selon sa discipline, selon son expérience. Les deux participantes précédentes ont soulevé cet aspect.

Les profs, ils étaient vraiment compétents et professionnels. Madame H., cette année, c'est un grand chapeau. C'est une très belle équipe. Ce n'est pas l'école en tant que tel mais c'est une équipe. Ils ont créé un très grand changement. Ils ont vraiment travaillé fort. Ils se complètent là !! (Karine)

Professionnel. Chaque personne parle de son côté professionnel. Comme l'orthophoniste, elle parle de son expérience, de son point de vue d'orthophonie. Donc, le langage, la prononciation. L'éducatrice spécialisée me dit comment C. fonctionnait au début, comment elle fonctionne maintenant. Son évolution. Chaque personne dans son expérience. Dans son domaine. Chacun amène son point de vue de professionnel. (Gisèle)

L'implication est appréciée par la majorité des participantes, plus précisément lorsque les membres du personnel démontrent leur engagement dans la réussite de l'élève, en temps et en partage de connaissances. Prenons notamment l'exemple de Marie, qui dit en parlant d'une enseignante qu'elle reconnaît le temps pris et l'effort mis à communiquer étroitement avec elle.

Le prof à un moment donné, elle m'a appelée un soir chez moi pour me donner du feedback. Il était 7 heures du soir. J'ai dit : « Ben, vous n'êtes pas avec votre famille là ? » Rires C'est juste que je lui ai envoyé un email, et elle n'avait pas eu le temps de me répondre. Pis je lui ai dit, WOW ! J'ai pris le temps de lui dire : « Bien souvent, on attend en dernière minute de dire qu'on est satisfait, qu'on est content du service qu'on reçoit. Mais, je vais vous le dire tout de suite euh, vous n'étiez pas obligée de faire ça, Merci ! Vous êtes vraiment...WOW ! » Ouais, je lui ai dit. Je ne m'attendais pas à ça. Des fois, il y a des professeurs qui sont biens, qui font bien leur travail. Ils font ce qu'ils ont à faire, mais tsé je veux dire, ils ne vont pas faire « *the extra mile* » ! (Marie)

Enfin, l'importance d'une communication étroite fait l'objet d'un consensus parmi les participantes. Elles l'ont toutes souligné. Nous avons vu plus tôt que celle-ci prend place à travers diverses modalités. Nous avons vu aussi que pour les participantes, ces communications ajoutées au plan d'intervention, contribuent à favoriser une bonne relation.

Par ailleurs, la fermeture figure comme caractéristique dépréciée chez les membres du personnel scolaire. Celle-ci se présente sous la forme d'un manque d'écoute perçu par le parent, ou encore sous la forme de reproches envoyés à l'endroit de l'enfant sinon du parent, sans échange verbal avec celui-ci. La fermeture tient en une impossibilité à discuter avec le personnel. Béatrice souligne son expérience :

Je pensais qu'elle avait du *bullying*¹⁰ à l'école. Et moi, j'ai fait ma plainte. Et on m'a écrit une lettre me disant que j'avais trop exagéré ! ... Mais, j'ai pas aimé vraiment la lettre me disant que j'avais trop exagéré ! (Béatrice)

Une nuance par rapport à la fermeture des intervenants scolaires est amenée par Sophie. Elle concerne le doute, les soupçons ou la méfiance du personnel. Elle les décrit ainsi :

Mais le professeur de maternelle, elle, elle voulait apprendre à connaître P. pour être sûre que c'était vraiment qu'est-ce qu'elle voyait sur papier. Parce que j'ai l'impression que pour elle TDAH, c'était un enfant qui est complètement turbulent ; qui n'écoute pas ; qui est violent. Elle avait une belle peur ! Parce que le premier jour que je l'ai rencontrée, la première journée, j'ai senti son ressentiment, en tous cas, j'étais déjà sur la défensive, donc euh... Oui. Ben j pense qu'elle, elle y croyait pas. Oui. Moi qu'est-ce qu'elle m'a donné comme impression c'était que elle y croyait pas à ce que les professionnels disaient. Pour elle, elle était convaincue qu'on essayait de cacher qu'elle est agressive. En tous cas, c'est ça qu'elle nous avait donné comme impression à moi pis mon mari. (Sophie)

En plus des attitudes favorables à la bonne communication, les parents ont également décrit des éléments de leur vécu émotionnel, soit ce qui est survenu en elles à l'égard des intervenants en cours d'année scolaire.

4.3.2 Le vécu émotionnel des parents dans leur rapport à l'école

Durant l'année scolaire, les interventions mises en place pour les élèves aux prises avec des difficultés façonnent un vécu d'ordre émotionnel chez le parent. Selon ce qu'ont partagé les participantes, divers éléments de ce vécu émotionnel sont évoqués. Nommons par exemple la colère, la déception ou la méfiance.

Les exemples suivants rendent compte de l'inconfort, de l'insatisfaction des mères face à des interventions et des décisions prises par l'équipe-école.

¹⁰ La participante fait référence à l'intimidation.

C'est ce jour-là qu'ils avaient décidé de l'envoyer à l'école Katimavik pour 3 jours, pour réflexion. Après ça, oh, j'étais tellement fâchée ! Et puis, quand j'ai vu Madame C. J'ai dit : « Non, j'en peux plus là, je vais le changer d'école. Je suis à bout ! » (Louise)

Donc, je m'excuse, mais mon enfant il est malheureux dans le système parce que ça ne lui convient pas, ses besoins ne sont pas rencontrés. Et là maintenant, je dois garder S. une année de plus dans ce système qui ne lui convient pas. Avant d'aller à Vanguard¹¹, parce que Vanguard n'a pas de place. Donc, j'ai grincé des dents ! (Marie)

Les parents ont certaines attentes face au milieu scolaire, notamment que ses intervenants discernent les difficultés chez l'élève. Également, les parents souhaitent qu'ils puissent les seconder lorsque l'élève démontre des difficultés. Karine l'a exprimé ainsi :

Mais, le prof, il peut avoir une vision de l'enfant pour son expérience, surtout s'il a beaucoup d'expérience. Il peut savoir si l'enfant il a un problème ou il a une lacune quelque part. Surtout, quand les parents sont impliqués, ils veulent aider leur enfant. Pourquoi ne pas lui ouvrir une petite fenêtre pour aider son enfant ? C'est juste ça que... (Karine)

On peut donc observer des moments de déception dans les propos des participantes.

De plus, les parents questionnent la façon dont l'école s'y prend parfois pour engager le dialogue à propos des difficultés de l'élève. Ils soulèvent ainsi leur préoccupation pour l'absence ou l'insuffisance de transparence dans leur rapport avec l'école.

J'arrivais pis c'était comme vraiment le complot complètement ! Je ne savais pas pourquoi ? Qui ? Quoi ? Qu'est-ce que je fais ici ? Pourquoi est-ce qu'il y a trop de monde ? (Béatrice)

Un vécu émotionnel positif, quant à lui, relève de la confiance et de la reconnaissance. À ce propos, le discours des participantes est associé aux efforts

¹¹ L'école Vanguard est une école privée qui agit auprès des jeunes présentant des troubles graves d'apprentissage, tant au primaire qu'au secondaire.

déployés et à l'implication des intervenants scolaires qui visent la réussite de leur enfant.

J'ai vu qu'ils ont fait le possible pour aider ma fille. Je ne sais pas si c'était la meilleure option, le meilleur PI, parce que moi je ne connais pas, mais d'après moi, ce que je voyais j'étais contente. J'étais contente qu'ils s'intéressaient pour ma fille, pour la faire améliorer, pour la faire progresser. (Laura)

Avec toutes les difficultés de la 3^e année... (*Elle pleure*) Excusez. Mais, elle arrive à réussir. L'équipe a travaillé fort, ils ont donné de leur mieux pour É. (Karine)

Voici plusieurs exemples du vécu émotionnel des participantes au cours de l'année scolaire. Nés des diverses interventions réalisées à l'école pour l'enfant en difficulté, ces sentiments peuvent teinter le rapport du parent à l'école de façon positive ou négative. Le parent et l'école se rencontrent. Au sein de cette école évoluent des intervenants témoignant ou non d'attitudes favorables à la communication. Le parent construit un vécu émotionnel dans la rencontre avec les intervenants scolaires. Ce vécu à son tour teinte la relation en la renforçant, en la fragilisant ou en la maintenant. C'est donc dire que la confiance vécue par Laura, la reconnaissance vécue par Karine, la colère de Louise, la déception de Marie ou encore la méfiance de Béatrice ne naissent pas du même rapport à l'école.

Nous l'avons vu plus tôt, école et famille communiquent à travers diverses modalités. Concentrons-nous ici sur notre objet d'intérêt, le plan d'intervention, et sur son impact sur le rapport école-famille.

4.3.3 L'effet du plan d'intervention sur le rapport école-famille

Les participantes signalent qu'il existe un effet du plan d'intervention sur la relation école-famille. Cet effet peut être positif comme négatif. Positivement, les participantes rapportent que le plan d'intervention transforme la relation en installant

une collaboration entre eux. Plusieurs d'entre elles ont le sentiment de faire partie d'une équipe. Par exemple Béatrice affirme : « Je pense que c'était depuis qu'on a commencé, depuis que j'ai vu toute la table avec toutes les personnes. C'est comme o.k., " Je suis d'ici !" » . Karine, quant à elle, le rapporte de cette manière : « Ben euh... c'est un travail d'équipe. Vraiment, c'est l'école qui ont travaillé sur É. C'est ça, moi je faisais le suivi à la maison. »

Pour d'autres participantes, la relation devient plus significative. Elles rapportent l'opportunité de pouvoir se rapprocher des membres de l'équipe-école, ce qui peut conduire à faire des confidences ou même à faire naître des amitiés.

C'est un privilège. Parce qu'on apprend à les connaître d'une autre façon que quand que t'as pas de plan d'intervention avec les professeurs. Parce qu'on l'a remarqué avec ma plus grande. Elle est une excellente élève, ils vont te le dire, elle est excellente. Facque, il n'y a jamais rien à dire que du positif. Facque c'est rare que les professeurs aient vraiment besoin de nous parler. Ses professeurs, on n'a jamais pu vraiment les connaître tant que ça. Mais avec les professeurs de P., C'est autre chose. On s'est fait des confidences. On est des amis. Vraiment là. C'est un privilège. Même avec la directrice. On a une belle relation. S'cuse-moi là, j'ai rien à dire. (Sophie)

C'est plus concentré, c'est plus d'attachement. (Louise)

À l'inverse, le plan d'intervention peut affaiblir ou briser la relation ou la collaboration existante et ses communications. Marie nous confiait d'abord en parlant du plan d'intervention :

Mais, je n'avais pas de relation avec eux avant ça. Ça m'a juste peut-être aidée à mieux encadrer mon fils. À présent, oui, j'ai une relation maintenant avec eux. Que ce soit le prof, le directeur-adjoint, on a un contact assez serré. C'est de la collaboration ! (Marie)

Elle affirmera plus tard dans l'entretien :

J'étais très déçue parce qu'on avait travaillé très fort pour avoir des résultats. Et finalement lorsqu'on les a eus... J'ai trouvé qu'il n'y avait pas eu vraiment d'action qui a été entreprise. C'était une espèce de statu quo. Je n'avais pas vraiment envie de discuter plus que ça. Ça ne me tentait pas de leur parler.
(Marie)

Les expériences de communication que possède le parent avec l'école contribuent à définir son point de vue. Plus précisément, nous avons vu précédemment que les parents ont partagé les attitudes qui selon eux sont favorables ou non à une bonne communication école-famille. D'une part, il s'agit de l'accessibilité, l'écoute, l'ouverture, le professionnalisme, la générosité et d'une communication étroite. D'autre part, il s'agit d'une fermeture perçue chez les intervenants scolaires. Cette fermeture se traduit par un manque d'écoute ou une impossibilité à échanger avec eux. Elles ont partagé également un vécu émotionnel y étant relié. Enfin, nous avons souligné leur avis quant à l'impact du plan d'intervention sur leur rapport avec l'école, telle une modalité forte de communication lorsqu'il est question d'élèves en difficultés. Ainsi, lorsque le plan d'intervention se déroule bien, les mères ont le sentiment de faire partie d'une équipe, de collaborer avec l'école. De plus, certaines d'entre elles soulignent que leur relation devient plus significative. A contrario, un mauvais déroulement du plan entraîne un bris du rapport. En somme, la communication école-famille, le rapport école-famille et la collaboration école-famille sont liées à travers le plan d'intervention.

4.4 La collaboration entre l'école et la famille : expériences vécues tout au long de la démarche du plan d'intervention

Les participantes rencontrées ont partagé différentes situations vécues au cours de leur expérience du plan d'intervention. Rappelons ici que la démarche du plan d'intervention comporte quatre phases qui prennent place sur une même année

scolaire, soit la collecte et l'analyse de l'information, la planification des interventions, la réalisation des interventions et enfin la révision. Selon les besoins de l'enfant, le plan d'intervention se poursuit ou non d'une année scolaire à l'autre. Bref, ce dernier s'ajuste aux besoins identifiés chez l'élève.

Nous avons vu au cadre théorique six types ou modèles de collaboration école-famille immigrante (Vatz Laaroussi *et al.*, 2008). Renommons-les ici :

- L'implication assignée ;
- La collaboration partenariale ;
- La collaboration avec espace de médiation ;
- La collaboration distance assumée ;
- La collaboration fusionnelle ;
- La collaboration en quête de visibilité.

De toutes les situations de collaboration, vécues et soutenues par les participantes en contexte de mise en application d'un plan d'intervention, trois des six types de collaboration nommés ci-dessus ont été identifiés. Pour celles-ci, nous présentons les propos significatifs et correspondants tenus par les participantes.

4.4.1 Implication assignée

Nous avons vu précédemment que pour ce modèle de collaboration, la famille se voit demander de suivre les voies indiquées par l'école québécoise (Vatz Laaroussi *et al.*, 2008). Ainsi, cette collaboration priorise la vision et l'approche de l'équipe-école. Elle ne repose donc pas sur une vision partagée des difficultés ou des besoins de l'enfant.

Selon les données recueillies auprès de nos participantes, dans ces situations, le parent mécontent choisit le désinvestissement. C'est le cas des parents au profil dit réticent vu plus tôt. Ces parents étaient en désaccord avec la vision du milieu scolaire concernant des difficultés identifiées chez l'enfant ou encore avec les actions

entreprises à son endroit. Certaines ont rompu leur collaboration avec l'école, comme le décrit Louise.

Après ça, ils m'ont demandé, est-ce qu'il a un pédiatre ? J'ai dit : « Oui, il a son pédiatre. » Et puis, l'école m'a dit ils vont envoyer une lettre à son pédiatre. L'école a envoyé une lettre à son pédiatre et puis je suis allée rencontrer le pédiatre. Et puis, en ce jour-là, mon conjoint était là. Ahhhhh... mon conjoint, il était là avec nous dans le rendez-vous. Il a pétié une crise. Il a quitté le bureau, il est parti. Parce que le pédiatre a dit : « Oui, j'ai reçu la lettre. Votre enfant manque de concentration, il faut donner la médication. » Ooooooh, il est parti, il a claqué la porte, il est parti ! Il voulait rien savoir.

Louise ajoute plus tard :

Je me mets avec l'école au lieu que je me mets avec lui pour défendre mon fils. J'ai dit : « On est là pour mon fils, pour le défendre, pour l'aider, pour qu'il aille mieux ! » Lui, il a dit : « Non, ça ne marche pas comme ça ! »

Par ailleurs, durant le plan d'intervention, les décisions prises ne sont pas nécessairement comprises par le parent comme étant adaptés pour leur enfant.

J'ai dit : « Qu'est-ce qu'il a fait ? Vous pouvez le garder à l'école jusqu'à 4 heures après. » Et puis (on m'a dit) : « Non, non, non, vous partez avec lui ! ». Il n'y avait pas de discussion avec la directrice. Il faut le retirer tout de suite de la classe. Après ça, comme punition, 3 jours hors de sa classe ! J'ai dit : « Ça, c'est une mauvaise expérience ! ». (Louise)

Les moyens ne sont pas forcément entendus, eux, comme soutenant ou suffisants pour l'élève.

Je veux dire, nous avons déboursé pour la neuropsychologue, ça ne me dérange pas, mais maintenant qu'on reconnaît la problématique, on ne peut pas faire de transfert à une classe langage, pourquoi ? Parce que le cas n'est pas assez sévère, ça sert à rien d'envoyer la demande parce qu'elle sera refusée ! Tandis qu'il y a une école qui a une classe langage, qui n'est pas tellement loin. Donc, ça... euh... *soupirs*... je n'ai pas été satisfaite de cet aspect-là ! Je n'ai vraiment pas été satisfaite. Donc, je m'excuse, mais mon enfant il est malheureux dans le

système parce que ça ne lui convient pas, ses besoins ne sont pas rencontrés.
(Marie)

Nous avons vu plus tôt que les interventions de l'école peuvent provoquer des sentiments négatifs chez le parent, et qu'ils influencent le rapport à l'école. Des cas de colère, de frustration, de déception, de méfiance des parents ont été rapportés. De façon sous-jacente, c'est l'absence de partage décisionnel qui suscite ces vécus, lorsque l'école prend des décisions contraires au souhait des parents. Les exemples précédents en témoignent. L'école agit ou non, sans égard à la vision du parent. Ceci correspond donc à la collaboration de type implication assignée.

D'autre part, certaines participantes mentionnent que la méconnaissance des façons de faire de l'école québécoise les a empêchées de faire valoir leur opinion lors du plan d'intervention. L'essentiel, rapporte l'une des participantes, « c'est que l'école s'intéresse aux besoins de mon enfant et qu'on réussisse à la faire progresser ». Cette idée apporte une nuance à la collaboration de type implication assignée. Apparemment, le parent qui n'émet pas son opinion n'est pas forcément soumis aux décisions des intervenants scolaires. Il fait aussi un choix, celui de tirer profit de la connaissance des intervenants dans la situation pour son enfant. Ceci nous renvoie aux enjeux interculturels vus plus tôt.

Pour moi, c'était bien pour ma fille ! J'ai vu qu'ils ont fait le possible pour aider ma fille. Je sais pas si c'était la meilleure option, le meilleur PI, parce que moi je ne connais pas. Mais d'après moi, ce que je voyais j'étais contente. J'étais contente qu'ils s'intéressaient pour ma fille, pour la faire améliorer, pour la faire progresser. (Laura)

La collaboration de type implication assignée peut se présenter à tous moments lors du déroulement du plan d'intervention. Les expériences rapportées par les parents la situaient généralement en aval. Effectivement, c'est plutôt à la phase de révision, à la toute fin de la démarche du plan d'intervention (4^e étape), que des décisions importantes doivent être prises. Ces décisions concernent les services à donner à

l'élève (en poursuite, en supplément, en arrêt). Elles concernent aussi le classement de l'élève pour l'année subséquente (pour une reprise d'année ou non, pour une classe à effectif réduit ou non, etc.). À ce propos, les discours des participantes vus ci-dessus indiquaient que c'est la voie du milieu scolaire, de l'équipe-école, qui pèse davantage dans la balance dans ces cas. L'expérience vue plus tôt de Marie en est un exemple. Celui de Gisèle aussi :

Au début, moi j'étais d'accord avec une classe spécialisée, mais une école spécialisée... c'est comme... Mais, pour moi et pour mon mari aussi... Mais euh, on a commencé à voir, à parler, à faire des recherches. Et, là-bas, j'ai fait une réunion avec la directrice. Elle nous a parlé comment ça se déroule. (Gisèle)

Pour ce modèle de collaboration, l'école s'attend des parents qu'ils adhèrent à sa vision des difficultés, à ses interventions adaptées aux besoins de l'enfant. L'école dicte la voie. Comme nous venons de le voir, bien que certains s'y opposent activement ou en sourdine, d'autres y adhèrent.

4.4.2 Collaboration en quête de visibilité

Dans ce modèle, ce sont les parents immigrants récemment arrivés au pays d'accueil qui recherchent les opportunités d'être reconnus et représentés dans les différentes instances scolaires. Ces nouveaux arrivants ont vu leur statut socioéconomique ou même professionnel chuter drastiquement à leur arrivée. Ils tiennent à demeurer actifs et à être considérés dans la sphère scolaire de leur enfant malgré cette nouvelle position (Vatz Laaroussi *et al.*, 2008).

Deux de nos participantes ont confié des propos relevant de ce type de collaboration.

Je me trouve chanceuse d'être dans ce quartier, dans cette école-là, vraiment. Moi, je suis nouvelle ici. Je n'ai pas étudié ici. J'étais dès le début à l'école ici. J'ai accepté tout le bénévolat pour voir comment ça fonctionne. (Gisèle)

Je me suis engagée ici à l'école comme bénévole. Pour être juste proche de ma fille, et pour voir l'environnement où elle passe beaucoup plus de temps, ici et tout. Alors j'ai commencé le bénévolat avec la... ben en bas à la bibliothèque, c'était juste avec les couvertures de livres. Je ne savais personne, je rentrais comme ça, juste comme... (*rires*) Ben euh... au fur et à mesure, c'est ça, comment dirais-je... j'ai rentré dans la vie de l'école. J'ai su comment ça fonctionne. Et c'est ça ! (Karine)

Dans les deux cas, ces mères aspirent à mieux comprendre le fonctionnement de l'école québécoise. Précisons ici qu'elles vivent au Québec depuis respectivement 15 ans et 5 ans et demi environ, qu'elles sont toutes deux mères au foyer et qu'elles n'ont pas fréquenté l'école primaire québécoise, contrairement à leur enfant. C'est un désir de proximité avec leur enfant qui les motivait à s'impliquer dans le monde scolaire. Toutes deux se soucient des difficultés de leur enfant. À travers différents espaces prévus pour les parents d'élèves à l'école, ces mères ont pu participer, mais aussi voir, entendre et apprendre plus sur la réalité dans laquelle évolue leur enfant.

La présence à l'école de Karine s'est transformée à travers les années. En commençant par le bénévolat à la bibliothèque, la portée de son rôle s'est amplifiée au sein de structures prévues pour les parents d'élève. Elle confie plus tard :

Mais peut-être ma présence dans le conseil¹² et dans l'OPP¹³, ils ont eu un impact indirect, peut-être indirectement, je ne sais pas... Peut-être Madame M. a glissé un mot. Parce qu'à chaque début de rencontre avec un prof, le premier mot, ils m'ont parlé de mon implication. Deux profs, et j'ai eu le même commentaire dès la première rencontre, ils m'ont parlé de « votre implication à l'école ». Je vois l'importance d'un parent qui s'implique, même s'il n'a pas de PI. Ça bonifie le PI, mais même s'il n'y a pas de PI, c'est important que les parents soient proches de l'école et impliqués. (Karine)

¹² La participante fait référence au conseil d'établissement (CE).

¹³ L'Organisme de participation de parents (OPP) : Il regroupe des parents qui veulent collaborer à la vie de l'école. Selon l'article 96.2 de la Loi de l'instruction publique, l'OPP a pour fonction de promouvoir la collaboration des parents à l'élaboration, à la réalisation et à l'évaluation périodique du projet éducatif de l'école ainsi que leur participation à la réussite de leur enfant.

Au travers de ces propos, Karine suggère que l'implication des parents dans les activités de l'école a un impact sur la collaboration école-famille. Ici, la participante rapporte être impliquée dans des instances plus formelles telles que le conseil d'établissement et l'organisme de participation des parents.

Le parent immigrant qui s'implique à l'école démontre qu'il souhaite apprendre et mieux comprendre le milieu scolaire québécois. Son implication illustre aussi son désir d'être proche et soutenant pour son enfant. Enfin, cette implication peut avoir une influence sur le milieu et ses acteurs (personnel et parents).

4.4.3 Collaboration partenariale

Dans ce modèle, l'école et la famille reconnaissent mutuellement leur importance afin de remplir la mission éducative (Vatz-Laroussi *et al.*, 2008). Toutes deux détiennent un statut égalitaire. Elles partagent les missions d'éducation, d'instruction et de socialisation. Ainsi, elles visent un objectif commun qu'elles tentent de réaliser en utilisant leurs ressources respectives.

À partir des propos des participantes, nous identifions quatre éléments associés à la collaboration partenariale. Les mères ont souligné l'échange, la prise en compte de l'opinion du parent, le partage d'une même vision et, enfin, le sentiment de pouvoir s'exprimer librement. Bien qu'ils y soient associés, ces éléments expérimentés isolément ne suffisent pas à rendre compte d'une collaboration partenariale. Cette dernière nécessite l'égalité, le partage et la réciprocité.

Parce que la bataille ce n'est pas juste moi et ma fille. On est tous ensemble. Parce qu'ils sont là dans sa vie quotidienne. Facque on est tous ensemble. Pis s'il y en a un qui n'est pas sur le bateau, ben là ma fille va couler ! (Sophie)

On voit ici que les intervenants scolaires et les parents reconnaissent mutuellement l'importance de leurs apports respectifs en ce qui concerne la réussite de l'enfant.

Dans le discours des participantes, c'est le travail d'équipe qui traduit le mieux la collaboration partenariale. Nous retenons qu'il fait référence à un groupe qui travaille pour accomplir une tâche commune. Ici, tous prennent part à la réalisation d'un objectif partagé : la réussite éducative. Le travail d'équipe inclut les éléments nommés précédemment. Cependant s'y adjoint l'idée d'égalité et de reconnaissance mutuelle, en l'occurrence entre parents et intervenants. Sophie et Gisèle l'expriment ainsi :

Puis après le PI j'ai réalisé qu'on était vraiment une équipe qui était là pour ressortir le meilleur de ma fille. *That's it!* Je suis honnête, c'est ça. (Sophie)

Mais oui, toujours ils prennent « Qu'est-ce que vous voyez ? »... À chaque personne à table, il parle. Qu'est-ce qu'il voit ; les outils euh ; les décisions ; les problèmes ; des choses à travailler. On travaille en groupe. Les apprentissages ; les défis ; est-ce que les objectifs ont été atteints... on doit encore travailler le même plan d'action, d'intervention pour les 2 prochains mois, elle est encore mêlée, elle ne sait pas encore ses couleurs, on doit ajouter ça, on doit enlever ça... c'est en groupe qu'on travaille. (Gisèle)

Cette recherche vise, entre autres objectifs, à cerner si le parent immigrant a le sentiment d'être partenaire de l'école ou non. Les exemples qui précèdent démontrent qu'un sentiment de partenariat avec l'école existe pour certains parents, précisément quatre d'entre eux.

Toutefois, ce sentiment ne prévaut pas forcément sur toute la démarche du plan d'intervention. En effet, la collaboration partenariale existe dans la majorité des cas interrogés, mais elle demeure limitée à des moments spécifiques du déroulement du plan d'intervention. Lorsque c'est le cas, ces moments se situent en amont et au cours de ladite démarche. Elle se situe en amont d'abord, lorsque le milieu scolaire et la famille souhaitent engager des aides supplémentaires pour l'élève dont ils ont le mandat, et ce, avec une même vision des difficultés.

Euh, facque moi j'avais déjà tous mes papiers des professionnels avant même de l'inscrire en maternelle. Facque tout de suite ça été mis en action pour avoir un PI avec elle. (Sophie)

Nous, le PI a débuté vraiment très tôt. Il a commencé en maternelle l'année passée. Parce que nous on l'avait déjà fait voir par des spécialistes, o.k. Donc, il fréquentait l'Institut Raymond-Dewar avant de rentrer à l'école, pour des problèmes au niveau du langage et tout. Donc nous avons un rapport, on a remis une copie à l'école, on a fait savoir au professeur que bon... voici ce qui en était. On avait un contact assez serré avec le professeur au niveau de bon, comment ça s'est passé aujourd'hui... il y avait beaucoup de feedback. (Marie)

Je suis arrivée, Monsieur le directeur était trop gentil. Très très gentil. C'était comme : « On a un problème et on voudrait le solutionner. Je vous présente le psychologue d'ici. Puis voilà... » J'étais dans une table avec beaucoup de personnes qui pouvaient AIDER ma fille. (Béatrice)

Cette collaboration est aussi présente pendant la démarche du plan d'intervention, lorsqu'intervenants et parents joignent leurs efforts pour aider l'enfant. C'est donc après avoir ciblé des objectifs à travailler qu'ils conviennent de moyens pour y arriver. Le travail est concomitant et concordant, c'est-à-dire qu'il est réalisé simultanément à l'école et à la maison.

Comme je vous ai dit, travailler à la maison et à l'école en collaboration sur les mêmes points. Sinon, si l'école travaille toute seule ou toi... on n'a pas de résultats. (Gisèle)

La collaboration partenariale existe pendant tout le déroulement du plan d'intervention, mais pour quelques participantes seulement. Les participantes à la posture avisée, celles qui s'impliquent davantage à l'école et celles qui ont vécu de bonnes expériences de communications avec l'équipe-école tendent à s'inscrire dans cette voie de collaboration.

Cette section présentait trois des six types de collaboration école-famille immigrante de la typologie de Vatz Laaroussi *et al.*, relevés chez nos sept participantes. Nous

retenons de ces expériences qu'il peut exister une variabilité des collaborations chez une même participante, mais aussi entre elles. Également, l'une de ses trois collaborations, la collaboration avec implication assignée est entrevue différemment par les mères interrogées, pour certaines elle est positive, pour les autres, négative.

En définitive, la posture du parent avant l'expérience de la conception et de la mise en application du plan d'intervention, son vécu de communication avec l'école, son rapport à l'école, incluant son implication ou non, et ses apprentissages de l'école québécoise colorent la collaboration école-famille.

Nous venons de présenter dans ce chapitre les principaux résultats de notre recherche. Il s'agit à présent d'en faire ressortir les éléments de réponse à notre question de départ qui s'intéressait au point de vue des parents issus de l'immigration sur leur communication et leur partenariat avec l'école, en particulier dans le contexte de la conception et de la mise en place d'un plan d'intervention.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous reprenons les résultats analysés au chapitre précédent puis tissons des liens avec les éléments conceptuels présentés lors de notre cadre théorique ainsi qu'avec nos objectifs spécifiques de recherche, au regard de notre problématique de départ.

En posant notre question de recherche : « quel est le point de vue des parents issus de l'immigration sur la qualité de leur communication et de leur partenariat avec l'école, en particulier dans le contexte de la mise en place d'un plan d'intervention ? », nous cherchions à :

- 1) Connaitre le point de vue des parents sur ce qui aide ou non à la construction et à la réalisation du plan d'intervention ;
- 2) Mieux comprendre ce que la communication relative au plan d'intervention produit chez eux et son impact sur la relation école-famille ;
- 3) Connaitre leur point de vue et leurs attentes concernant le partenariat avec l'école.

Le chapitre de la discussion comporte trois sections :

Dans la première section, nous discutons des portraits et des postures des participantes. Nous soulignons brièvement les caractéristiques sociodémographiques des participantes exposées lors de la présentation des résultats, et nous discutons particulièrement des postures de celles-ci, afin d'établir des liens à la section 5.3 qui traite de la collaboration école-famille immigrante.

Notre discussion à la seconde section s'attarde sur l'expérience du plan d'intervention des parents immigrants. Cette expérience prend en compte la communication entre l'école et la famille. Notre interprétation met de l'avant leur expérience partielle, c'est-à-dire leur préférence du déroulement du plan d'intervention, ainsi que le vécu émotionnel y étant relié. Ces résultats sont étudiés à travers les éléments conceptuels proposés par Carey (1989), Eraly (2004) et Christenson et Sheridon (2001). Puis, nous discutons de l'impact du plan d'intervention sur le rapport à l'école. Enfin, nous examinons les résultats recueillis dans cette recherche liant le plan d'intervention à la question interculturelle.

En conclusion, comme nommé préalablement, la dernière section est consacrée à la collaboration entre l'école et la famille immigrante. Nous y discutons notamment du partenariat tel qu'il est vécu par les parents immigrants rencontrés. Les écrits de Vatz Laaroussi et ses collaboratrices, Kanouté et Rachédi (2008), alimentent cette section.

5.1 Les difficultés identifiées chez l'élève avant l'établissement du plan d'intervention : où loge le parent ?

Nous avons vu émerger quatre postures différentes chez les parents interrogés dans la présente recherche. Nous avons identifié et qualifié les postures suivantes : avisée, inquiète, adaptative et réticente. Elles représentent quatre postures parentales c'est-à-dire quatre positions que peut occuper le parent face aux difficultés identifiées chez son enfant avant la mise en place d'un plan d'intervention à l'école. Comment le parent perçoit-il ces difficultés ? Où loge-t-il par rapport à celles-ci ?

Les postures peuvent être rapprochées des étapes du deuil du parent face à une situation de handicap, tel que proposées par Pelchat (2000). Ainsi, une posture analogue à la négation, au désespoir ou à l'acceptation des difficultés de son enfant ne correspond pas au même point de départ lors de la communication école-famille.

Nous observons qu'il semble plus complexe de mettre en place un plan d'intervention lorsque le parent a une posture réticente (analogue à l'étape de la négation du processus de deuil). Dans ce cas le parent tend à être en désaccord avec la vision de l'école, car il n'adhère pas à la vision des difficultés identifiées chez son enfant. Nos résultats de recherche soulignent que certains parents tendent à minimiser les difficultés identifiées chez leur enfant par l'école ou à rejeter un diagnostic posé par ses intervenants. Il semble que la minimisation des difficultés ou le rejet de la vision de l'école tendent à être un obstacle à la communication entre l'école et la famille lors du déroulement du plan d'intervention. Bien qu'elles proviennent des intervenants scolaires œuvrant auprès de l'enfant, les informations concernant l'élève ne sont pas toujours recevables pour le parent. Qu'il s'agisse d'un désaccord ou d'un déni face aux difficultés identifiées, la posture réticente apparaît comme défavorable à la participation ou à l'implication du parent dans la démarche du plan d'intervention.

Par ailleurs, le parent à la posture adaptative (qui peut être associée à l'étape de détachement du processus de deuil) se trouve dans une étape transitoire. Nos résultats démontrent que progressivement ce parent chemine dans l'acceptation des difficultés de son enfant. Il accepte également graduellement la vision ainsi que l'aide de l'école pour son enfant, notamment lors de la démarche du plan d'intervention.

La posture inquiète est semblable à l'étape du désespoir, qui est empreinte d'émotions pénibles. La seule mère rencontrée, ayant cette posture, était disposée à obtenir un avis et de l'aide pour son enfant. Dès lors, elle était prête à s'engager dans une démarche de plan d'intervention pour son enfant lorsque l'équipe-école le lui a suggéré.

Enfin, la posture avisée décrit les parents qui ont effectué une démarche d'acceptation des difficultés de leur enfant. Pour les participantes rencontrées, des investigations et des évaluations préalables à l'entrée à l'école ont été réalisées chez des spécialistes (médecin, psychologue, orthophoniste, etc.). Ces mères étaient informées des

fragilités de leur enfant avant le début de la scolarisation et, ce faisant, de leurs besoins. Nous observons que l'établissement mais également la démarche du plan d'intervention semblent plus simple avec les mères ayant cette posture. Ceci semble indiquer que le fait d'avoir franchi des étapes de « deuil » les rend plus prêtes à aller de l'avant dans la démarche du plan d'intervention pour leur enfant. Les démarches réalisées préalablement auprès de spécialistes, ou encore les réponses ou les recommandations de ceux-ci, ont possiblement favorisé l'établissement du plan d'intervention avec l'école pour leur enfant.

Selon nous, cet aspect qu'est la posture du parent qui s'engage dans une communication avec l'école lorsque des difficultés ont été identifiées chez l'enfant, demande à être reconnu et respecté. Ces postures méritent d'être reconnues avant toute initiation d'une démarche de plan d'intervention, car elles sont parties prenantes du cadre de référence des parents, pour reprendre les mots de Cohen-Emerique (1993). Comment le parent interprète-t-il les difficultés identifiées chez son enfant ? Considérer la posture du parent face aux difficultés identifiées chez son enfant correspondrait à un premier pas vers la reconnaissance de son point de vue. D'ailleurs, dans le domaine du partenariat école-famille, il doit y avoir une reconnaissance mutuelle des parties.

Les postures dégagées dans la recherche contribuent à mettre la lumière sur le point de vue des parents avant et pendant le déroulement du plan d'intervention. Il appert que l'existence de différentes postures parentales par rapport aux difficultés rencontrées par leur enfant peuvent favoriser ou non l'établissement et le déroulement du plan d'intervention.

Or, il semblerait que les parents aient par moments besoin d'un support ou d'un accompagnement pour une compréhension plus précise des difficultés de leur enfant. Quel serait le rôle des intervenants du milieu scolaire en ce sens ? L'information

partagée par les membres de l'équipe-école permet-elle la meilleure compréhension de chaque parent ? Les informations et les interventions mises en place pourraient-elles à elles seules éclairer et rassurer suffisamment les parents ?

Lors de la présentation des résultats au chapitre précédent, nous avons vu certains exemples démontrant que ces postures sont évolutives. Le parent peut modifier sa posture dans le temps. La posture se déplacerait de sorte que le parent bonifie ses connaissances et sa compréhension des difficultés et des besoins de son enfant au fil des rapports avec autrui, avec l'école notamment. Le parent transformerait sa posture au travers d'une mise en commun des représentations, qui se développe lors d'une communication ritualisée, selon Carey (1989).

En plus des postures, nous avons vu également au dernier chapitre que les sept participantes de la recherche présentent des portraits très diversifiés. Les données sociodémographiques telles que l'âge, le pays d'origine, le nombre d'années vécues au Canada, le statut conjugal, la situation familiale ou les études complétées par les parents issus de l'immigration ont révélé des profils variés. D'emblée, nous croyons pertinent de souligner que nous n'avons pu établir de liens entre la diversité des portraits de nos participantes et les postures de celles-ci avant la mise en place du plan d'intervention. Ceci semble montrer que de multiples appariements de portraits et de postures sont possibles chez les parents issus de l'immigration.

Maintenant que nous avons considéré les postures et les portraits de parents avant l'établissement du plan d'intervention, voyons comment ils vivent leur communication avec l'école. Ainsi la prochaine section apportera des éléments de réponse à notre deuxième objectif de recherche.

5.2 L'expérience de communication école-famille immigrante : le point de vue du parent

5.2.1 Des attitudes des acteurs scolaires aux vécus parentaux

Lors de la présentation des résultats, nous avons vu que les parents immigrants perçoivent favorablement certaines attitudes de communication chez les intervenants scolaires. Également, nous avons pris connaissance du vécu émotionnel des parents à l'égard de ces attitudes.

En premier lieu, les propos recueillis chez les participantes ont témoigné de la possibilité d'une bonne communication école-famille, chez plusieurs parents rencontrés. Plusieurs ont signalé l'accessibilité, l'écoute, l'ouverture, le professionnalisme, l'implication et l'entretien d'une communication étroite tout au long de l'année scolaire. Ceci confirme les apports de Goupil (2014) sur les comportements favorisant la communication. L'auteure souligne notamment l'importance de manifester des comportements facilitant la communication (l'écoute, l'utilisation d'un vocabulaire compréhensible, la reformulation, l'utilisation de questions ouvertes, le résumé et les comportements non verbaux appropriés) et enfin, l'organisation des rencontres. À l'opposé, certaines attitudes défavorables à une bonne communication ont aussi été relevées. Les mères évoquent notamment la fermeture qui se traduit par le manque d'écoute, les reproches, l'impossibilité de discuter avec le personnel scolaire.

Les attitudes favorables ou défavorables à la bonne communication permettent de mieux comprendre le vécu émotionnel des parents lors d'une année scolaire, et de ce fait, de mieux comprendre leurs réactions. Nos résultats indiquent que des attitudes telles que l'ouverture, l'accessibilité, l'implication ou au contraire la fermeture ou le soupçon perçues chez les intervenants, induisent une confiance, une reconnaissance ou bien de la frustration, de la colère ou de la déception chez le parent. Ces résultats nous rappellent les écrits de Christenson et Sheridan (2001) ainsi que ceux de Kozleski et Jackson (1993) qui soulignent l'importance d'accorder de la valeur aux propos et perceptions des partenaires et de l'attitude positive comme variables déterminantes dans la collaboration ou dans le partenariat. Il semble qu'un lien puisse

être établi entre la confiance vécue ou ressentie par le parent et le partenariat. Il apparaît que la relation de confiance sécurise le parent et contribue à établir le partenariat. Nous rappelons ici que le partenariat, selon Comte (2004), est défini par les aspects que sont l'entente, la réciprocité, l'égalité, le partage et la coconstruction. La relation de confiance entérinerait ces divers aspects pour tendre vers le partenariat.

En fait, les propos de nos participantes soulignent l'importance que revêtent les attitudes de communication chez les intervenants scolaires. Nos participantes, des mères immigrantes dont l'enfant est en difficultés, sont sensibles aux attitudes des intervenants scolaires. Ces attitudes semblent déterminer en partie leur implication comme parent sur le parcours scolaire de leur enfant, notamment lors du plan d'intervention. De plus, le fait que leur position d'immigrante leur donne une place sociale plus précaire pourrait impliquer l'importance, pour elles, des attitudes d'ouverture, d'accessibilité, d'implication ou de professionnalisme (compétence et complémentarité). À ce propos, il existe une logique discriminatoire dont tous les intervenants ne sont pas conscients. En effet, la discrimination indirecte « résulte d'une règle ou d'une pratique, en apparence neutre, s'appliquant également à toutes les personnes, mais qui a pour effet de désavantager les membres d'un groupe. » (Bourque, 2008 cité dans Rachédi et Legault). Les parents interrogés n'avaient pas tous la même aisance à échanger avec les intervenants scolaires. Or, lorsque les éléments précédemment mentionnés étaient présents, les mères immigrantes rencontrées se sont senties considérées par l'école.

Selon Eraly (2000), la communication, qu'elle soit verbale ou non-verbale, est sociale, intentionnelle et expressive. Et il ajoutait de surcroît, « le message n'est pas l'énoncé, mais la totalité du comportement dans l'interaction » (Eraly, 2000 :45). Dans la communication école-famille, le message inclut le contexte, le comportement, la totalité de l'information échangée. À cet égard, l'école comme la famille reçoit, comprend ou interprète un tout puis réagit à sa façon au message. C'est

le cas des parents immigrants qui peuvent réagir différemment non seulement à l'information partagée par l'école mais aussi à la façon dont elle est partagée, c'est-à-dire aux attitudes de communication décelées. En effet, l'attitude de l'intervenant est incluse dans le message, et ce comportement expressif induit une réaction chez le parent. Ainsi, les parents témoignent du fait que l'ouverture des intervenants tend à susciter de la reconnaissance chez eux; alors que le manque d'écoute peut provoquer leur déception. Ainsi, nous voyons en quoi la relation entre l'école et la famille est coconstruite ou coproduite. École et famille y participent, ils s'expriment et leur expressions respectives mènent à une réaction chez l'autre, tel que proposé par Eraly. Une attitude favorable à la communication entraîne un vécu émotionnel positif, l'inverse est aussi vrai. La perception des parents quant aux attitudes du personnel scolaire ainsi que leur vécu émotionnel y étant relié, bonifient, entretiennent, affaiblissent ou minent la communication et la relation école-famille.

Nous verrons plus loin que cette co-production contribuera à définir leur collaboration.

5.2.2 L'utilité et l'expérience partielle du plan d'intervention : le point de vue des parents

Dans le cadre de cette recherche, nous souhaitons entendre le point de vue des parents issus de l'immigration sur leur communication et sur leur partenariat avec l'école et ce, en particulier dans le contexte de la mise en place du plan d'intervention. Les participantes rencontrées ont notamment parlé de leur compréhension de l'utilité du plan d'intervention. Selon elles, le plan d'intervention permet la mise en commun des points de vue. Il permet également, de sécuriser le parent, de soutenir l'enfant, ou enfin, de guider les intervenants qui œuvrent auprès de celui-ci pendant l'année scolaire. Les participantes signalent aussi l'importance du partage d'une même vision des difficultés chez l'élève entre l'école et la famille. Elles rapportent qu'école et famille doivent mettre en œuvre ensemble des moyens pour y remédier.

De plus, les préférences des parents, dans le cadre du PI, peuvent être associées à la mise en commun, préalablement nommée comme utilité du plan d'intervention. Renommons ici que les parents rencontrés ont souligné avoir personnellement vécu : la prise en compte de leur opinion de parent, également l'opportunité de pouvoir échanger avec les professionnels, l'apport de ces derniers pour la réussite de l'enfant et comme soutien à leur endroit, les communications étroites, ou encore le partage de l'information à toutes les personnes concernées dans la réussite de l'élève. Chacune de ces expériences mènent à la construction d'une représentation partagée de la situation de l'élève.

Selon la compréhension et selon l'expérience partielle des parents, le plan d'intervention permet une mise en commun, ou autrement dit la constitution de croyances communes, de représentations partagées. Ainsi, nous croyons qu'il peut être compris telle une communication ritualisée. Nous traçons un lien, à partir des propos de la majorité des parents rencontrés, avec la coconstruction dont il est question dans l'approche de la communication de Carey, dite de rituel. « ...le message n'est plus une donnée, mais une construction de croyances communes » (Bédard, 2009 :25). Selon nous, la compréhension du parent de l'utilité du plan d'intervention et son expérience partielle du plan conduisent favorablement ou non à cette coconstruction.

De plus, étant donné que le partenariat « résulte d'une entente réciproque entre les parties, qui de façon volontaire et égalitaire, partagent un objectif commun et le réalisent en utilisant de façon convergente leurs ressources respectives » (Comte, 2004 : 1); il nous apparaît adéquat d'énoncer que le partenariat repose sur les croyances partagées émanant entre autres des communications suscitées par le plan d'intervention. Conformément à l'approche rituelle de Carey, les communications reliées au plan d'intervention favorisent la création d'une réalité commune et elles favorisent l'entente partagée en vue d'un partenariat.

Nous pouvons ainsi nuancer l'incommunicabilité que Dubet (1997) mettait en avant, dans les rapports école-famille. Les expériences de plan d'intervention vécues par nos sept participantes, toutes issues de l'immigration, rendent compte d'une communication possible avec l'école. Même si cette communication n'est pas toujours optimale, nous relevons qu'une bonne communication école-famille immigrante est possible. Nous en avons vu préalablement les conditions facilitatrices : la posture avisée, les attitudes favorables à la communication (l'accessibilité, l'écoute, l'ouverture, le professionnalisme, l'implication et l'entretien d'une communication étroite tout au long de l'année scolaire), les préférences des parents rencontrés dans l'expérience du PI (relatives à la prise en compte de l'opinion du parent, à l'opportunité de pouvoir échanger avec les professionnels, à l'apport de ces derniers pour la réussite de l'enfant et comme soutien au parent, aux communications étroites, ou encore au partage de l'information à toutes les personnes concernées dans la réussite de l'élève) et enfin, existent aussi les vécus émotionnels des parents favorables à la communication (confiance, une reconnaissance).

Nous voyons dans la prochaine section comment et pourquoi le plan d'intervention tend à influencer le rapport école-famille et leur collaboration.

5.2.3 L'effet du plan d'intervention sur le rapport à l'école

Les participantes ont souligné les effets possibles du plan d'intervention sur le rapport école-famille. Celui-ci peut être positif comme négatif, ou du moins variable.

Lorsque vécu positivement, quatre mères ont rapporté avoir le sentiment de faire partie d'une équipe, ou du moins qu'une forme de collaboration s'installait entre elles et l'école. Deux autres ont parlé d'une relation devenue plus signifiante, en termes d'amitié et d'attachement. Plusieurs mères ont également fait référence au partenariat et à ses caractéristiques de mutualité et d'égalité. Nous notons que six des sept mères ont vécu une expérience de plan d'intervention globalement positive.

Lorsque vécue négativement, l'expérience du plan d'intervention affaiblit ou brise le rapport, la communication et du coup la collaboration. Une des participantes a conservé un goût amer de son expérience, au final. Après une période où cette participante a eu le sentiment de faire équipe avec l'école, elle a ensuite perçu une attitude de fermeture chez le personnel de l'école. De plus, elle n'était pas satisfaite avec une décision prise en fin d'année scolaire concernant du soutien supplémentaire pour son enfant. Ceci lui a fait vivre une déception. Après quoi, la communication a été affaiblie, tout comme la collaboration. Nous constatons ainsi que la collaboration, la communication, et le rapport école-famille sont emboîtés : la collaboration repose sur la communication qui elle, est inhérente au rapport école-famille. La communication vue tel un rituel intègre la dimension du vécu au-delà des contenus, des messages échangés, et teinte le rapport et la collaboration école-famille.

Dans un autre ordre d'idées, nous avons noté une quasi-absence de propos associant les enjeux interculturels au plan d'intervention lors de cette recherche : les parents évoquent très rarement ces enjeux de manière explicite, lorsqu'ils parlent du déroulement du plan d'intervention. Il est rarement fait mention de conflits de valeur ou de problèmes de compréhension mutuelle liés à l'interculturel. Ainsi l'école québécoise tendrait-elle et parviendrait-elle à réaliser une certaine cohésion culturelle ? En ce sens, rejoindrait-elle la pensée de Carey selon laquelle la communication, le partage et la communion ne transmettent pas seulement des informations, ne transforment pas seulement des comportements, mais tendent à confirmer le lien social et à le maintenir (Hsab et Stoiciu, 2010).

Les parents mettent principalement en avant le manque de connaissance concernant les pratiques de l'école québécoise, celui-ci étant présenté comme source des incompréhensions nuisant à la communication et à la collaboration avec les intervenants scolaires.

Au regard de ce phénomène, nos données nous ont permis de constater que certains parents se mobilisent pour en apprendre davantage sur le milieu scolaire de leur enfant, en intégrant des structures instituées pour les parents au sein de l'école. Deux participantes ont souligné l'importance qu'elles accordent à ces structures pour mieux connaître le milieu scolaire. Le conseil d'établissement (CE) ainsi que l'organisme de participation de parents (OPP) ont notamment été évoqués. Ces structures semblent permettre aux parents de faire leur place à l'école et d'y exercer une certaine influence. Nos participantes confirment ainsi l'ascendant de ces structures et confirment ainsi l'efficacité de la collaboration en quête de visibilité¹⁴ (Vatz Laaroussi *et al.*, 2008).

Dans la démarche de communication interculturelle, Barrette et ses collaborateurs (1996) proposent de suivre trois étapes : 1) Rendre conscient ce qui cause une forte réaction émotionnelle, 2) Comprendre ses propres cadres de références et ceux de l'autre, 3) Établir des ponts, trouver un compromis. Ainsi, le parent qui cherche à en apprendre plus sur le milieu scolaire s'inscrit dans la seconde étape puisqu'il cherche à comprendre le cadre de référence de l'autre pour éventuellement établir des ponts avec lui, trouver un compromis. Ceci nous renvoie une fois de plus à la notion de partenariat de Comte (2004) caractérisée notamment par l'entente négociée.

5.3 Les types de collaboration école-famille immigrante

Dans cette recherche, nous avons relevé la présence de trois types de collaboration entre l'école et les parents immigrants rencontrés. Nous avons associé ces trois variantes à la typologie de Vatz Laaroussi et collaboratrices (2008) qui proposent six modèles de collaboration école-famille immigrante. Dans les propos des participantes, nous avons décelé la collaboration de type implication assignée, la

¹⁴ Ce modèle est caractérisé par les parents immigrants qui recherchent des opportunités d'être reconnus et représentés dans les différentes instances scolaires.

collaboration en quête de visibilité ainsi que la collaboration partenariale. Nous allons voir en quoi ces observations permettent de répondre à notre troisième objectif de recherche concernant les conditions qui rendent possible un partenariat entre l'école et la famille immigrante.

Reprenons les six modèles de collaboration école-famille immigrante proposé par Vatz Laaroussi et ses collaboratrices (2008). En bref, ces six modèles sont : l'implication assignée, une collaboration où l'école dirige et où le parent se plie aux demandes et aux exigences de celle-ci; la collaboration en quête de visibilité où les parents cherchent des espaces de médiation avec l'école comme l'aide aux devoirs ou dans les instances scolaires (p.ex. le C.E, l'O.P.P); la collaboration partenariale où école et famille reconnaissent mutuellement leur importance et sont égaux; la collaboration avec distance assumée où la communauté entre en jeu comme support au parent; la collaboration avec espace de médiation où école et famille nécessitent un tiers pour établir des ponts; enfin, la collaboration fusionnelle caractérisée par des interactions plus personnalisées.

Nous avons observé qu'une collaboration partenariale a été rapportée par cinq des sept mères rencontrées. Les propos des participantes soulignant le travail d'équipe ont traduit un rapport d'égalité dans ce type de collaboration. En particulier, leurs propos soulignant la prise en compte de leur point de vue insistent sur l'importance de la reconnaissance mutuelle.

Il semble que divers éléments favorisent l'établissement de ce type de collaboration. Tout d'abord, toutes les mères dont la posture était avisée ont connu des collaborations de type partenarial, au fil du parcours scolaire de leur enfant. Leurs connaissances préalables de la situation problématique et des besoins de leur enfant ont-elles aidé à la communication avec l'école ? Une hypothèse peut être soulevée : l'avis des professionnels consultés à l'extérieur de l'école rendrait la communication plus éclairée, moins sensible. Ainsi, le parent informé des difficultés de son enfant, et

éclairé à ce propos serait disponible à la construction de représentations partagées avec l'école. Il serait plus disponible émotionnellement pour le faire. Dès lors, une communication entre école et famille centrée sur un même objectif peut prendre place, l'avis professionnel servant de base commune. Cette base commune, permettant d'établir des représentations partagées sur les difficultés rencontrées par l'enfant, favorise la collaboration partenariale s'appuyant sur une communication favorable à la création d'un lien social. Celle-ci permet une reconnaissance mutuelle entre la famille et les acteurs du milieu scolaire. À propos des avis professionnels, deux des mères ont signalé l'importance des services dans les écoles pour aider tous les élèves en difficultés. Cette attente semble légitime si elle permet d'établir les bases d'une communication favorable au partenariat.

Nous pouvons avancer, au regard de cette recherche, que des collaborations de type partenarial ne sont pas vécues par tous les parents. La posture réticente du parent, les attitudes défavorables à la communication perçue par les parents (p.ex. la fermeture, les soupçons) ainsi que le vécu émotionnel qu'elles suscitent semblent représenter des obstacles à l'installation du partenariat école-famille immigrante.

Concernant la collaboration de type implication assignée, plusieurs mères ayant une posture adaptative ou réticente l'ont vécue. Au regard de ce constat, est-il important, voire nécessaire que les parents aient cheminé dans l'acceptation des difficultés rencontrées par leur enfant pour s'engager dans une collaboration de type partenarial? Il semblerait que la clarification et la compréhension des difficultés, ainsi que la paix émotionnelle semblable à celle témoignée par les parents à la posture avisée, favorisent l'établissement d'un partenariat avec l'école. À partir du témoignage des parents, il paraît que l'avis des professionnels (médecins, orthophoniste, psychologue, etc.) contribue à cette compréhension.

Ainsi les réalités des parents à la posture adaptative ou réticente, c'est-à-dire leur posture, leur compréhension, leurs préférences et leur vécu émotionnel en contexte de

plan d'intervention seraient à cerner dans le but d'établir une collaboration adaptée au cheminement du parent vis-à-vis des difficultés rencontrées par son enfant.

De plus, il semble important que les parents soient accompagnés dans la compréhension puis dans l'acceptation des difficultés de leur enfant. Ceci pourrait-il s'inscrire dans la mission de l'école ? Elle s'articule autour de trois axes, soit instruire, socialiser et qualifier. Dans l'optique où les services professionnels ne sont pas toujours disponibles, comme l'ont souligné certaines mères rencontrées, et dans l'optique où le temps vient à manquer pour accompagner les parents, malgré une volonté de respecter leur rythme ou leur compréhension, l'école aurait avantage à se tourner vers un troisième partenaire pour mettre en place les conditions les plus favorables au partenariat: la communauté. Les divers membres de la communauté, issus de multiples organisations, institutionnelles ou communautaires, peuvent soutenir l'école et le parent dans leur démarche partenariale qui vise la réussite de l'élève. En ce sens, les médecins, les travailleurs sociaux, les éducateurs spécialisés, ou la famille élargie, détiennent des points de vue et des espaces complémentaires à celui de l'école pour arriver à communiquer conjointement avec les parents.

« La recherche montre qu'il est avantageux pour l'école de faire appel à la collaboration des familles et de la communauté pour réaliser sa mission. » (Deslandes, 2010). Ensemble, intervenants scolaires et professionnels pourraient faire une lecture plus fine des postures parentales face aux difficultés de l'enfant. Ainsi ensemble, ils pourraient entretenir des attitudes pro-communicationnelles visant à favoriser le cheminement d'un parent ou d'une famille spécifique. Malgré sa complexité, il semblerait que de développer des collaborations, d'accueillir les membres de la communauté, puisse également aider à une bonne communication et permettre de construire des croyances partagées pour tendre vers un partenariat.

Enfin, lors de la collaboration de type implication assignée, les parents estiment que l'école impose son pouvoir décisionnel (en milieu scolaire). À partir de nos

observations, ceci est repérable pour des parents à la posture réticente ou adaptative. Faute d'avoir une même compréhension des difficultés ou faute d'avoir pu (ou voulu) prendre en compte la posture du parent à ce sujet, les intervenants du milieu scolaire agiraient seuls pour le bénéfice de l'enfant sans considération du point de vue ou du vécu des parents. À la différence d'une collaboration partenariale qui se définit par l'égalité, la réciprocité, la mutualité et l'entente partagée, on observe ici un échec de l'établissement de ces bases.

Pour expliquer l'implication assignée, une autre hypothèse tient en la résistance des acteurs du milieu scolaire à impliquer le parent à l'école, comme le soulignait Hohl (1996). La résistance des intervenants, une forme d'attitude défavorable à la communication, alimenterait alors ces postures dites adaptative et réticente.

Concernant les attitudes défavorables à la communication, l'exemple de Béatrice que nous avons présenté au chapitre précédent est éloquent. Alors que les intervenants scolaires auraient abordé cette mère en définissant le comportement de son enfant comme celui « d'un monstre », Béatrice n'a pu accepter la vision de l'école et s'en est allée. Le personnel de l'école gagnerait sans doute à développer une réflexion qui concerne l'annonce des difficultés scolaires, sociales et comportementales d'un élève. Ce dernier pourrait être construit puis partagé avec le parent par le professionnel ou les professionnels les plus spécialisés sur la question afin de soutenir cette annonce. Le plan d'intervention correspond à un dispositif de communication avec les parents. Dans le cadre de ce dispositif, la lecture de la posture parentale ainsi que les attitudes favorables à la communication gagnent certainement à être intégrées au processus d'intervention.

Enfin, la collaboration en quête de visibilité concernait dans notre échantillon les deux seules mères ayant complété des études universitaires. Ce bagage leur a-t-il permis de s'avancer vers l'école, de s'y engager au sein de ses structures instituées pour les parents avec davantage d'assises ou de confiance ? Nous pouvons faire

l'hypothèse que la confiance leur a permis de sentir qu'elles rétablissaient en quelque sorte l'équilibre d'un rapport inégalitaire lié à leur position d'immigrante ou de parent. Fortes de leur diplôme universitaire, ces mères peuvent chercher à renforcer leur pouvoir au sein du milieu scolaire au travers de leur implication dans l'organisme de participation de parents, au conseil d'établissement. La Fédération des comités de parents du Québec l'a d'ailleurs suggéré en disant qu'accepter de s'engager dans une structure telle que le comité de parents, par exemple, permet d'exercer un pouvoir d'influence sur les décisions prises à l'école (FCPQ, 2014). À ce propos justement, l'une des deux participantes ayant vécu ce type de collaboration a confirmé ce sentiment d'influence sur l'équipe-école.

Néanmoins, le discours des parents interrogés peut amener à apporter certaines nuances par rapport aux écrits de Vatz Laaroussi et collaboratrices (2008). D'abord, concernant la collaboration de type implication assignée : en effet, celle-ci ne semble pas être toujours vécue par les parents comme une assignation, mais plutôt comme le choix de faire confiance aux professionnels du milieu de l'éducation québécois, faute de connaissances des façons de faire du milieu scolaire. Ce type de collaboration n'est donc pas toujours vécu de façon négative, certains parents étant satisfaits de s'en remettre à l'expertise du milieu scolaire.

Comment comprendre les raisons qui incitent le parent à cette « assignation consentie » ? Nous pouvons faire l'hypothèse qu'un parent manquant de connaissances sur les pratiques du milieu scolaire québécois ne se sente pas autorisé à discuter sur un plan d'égalité avec les intervenants œuvrant auprès de son enfant, à faire des propositions ou contester leur point de vue. Notamment, ceci pourrait être le cas des parents immigrants qui n'ont pas été scolarisés au Québec; ou ceux qui peuvent se sentir en infériorité par rapport aux intervenants scolaires quant aux études qu'ils ont réalisées (ou non); peut-être est-ce le cas de jeunes parents, moins

expérimentés, incités à adhérer à ce type de collaboration. Nous avons observé ces trois cas de figures dans nos résultats.

Au regard de nos observations, il serait justifié que les intervenants scolaires se soucient du surcroît de pouvoir qu'ils détiennent face aux parents immigrants. Ils pourraient rétablir l'équilibre notamment en ouvrant les portes de leur salle de classe ponctuellement aux parents intéressés à en apprendre davantage sur le milieu scolaire de leur enfant (p.ex. faire l'école d'un jour), ou encore en organisant avec les parents des journées interculturelles qui impliqueraient les parents de leurs élèves et qui les inciteraient à partager leurs savoirs (histoire, géographie, chanson, art, etc.) avec leur groupe-classe ou même avec l'école.

Nous avons participé dans le passé à des ateliers culinaires avec des parents d'élèves issus de l'immigration. Dans un premier temps, un parent cuisinait un mets de son pays d'origine avec d'autres parents immigrants à l'école tout en se familiarisant avec le vocabulaire de la recette en français (réseautage et francisation). Puis, dans un deuxième temps, son enfant fréquentant l'école en question était invité à venir goûter le plat terminé avec ses condisciples de classe ainsi qu'avec plusieurs intervenants du milieu scolaire (valorisation du savoir du parent). Enfin, le groupe-classe était mis à contribution et exposait au parent à l'honneur sa petite recherche sur les us et coutumes de son pays d'origine. Voici un exemple d'une façon alternative de rétablir l'égalité entre l'école et le parent en reconnaissant leur cadre de référence, leur réalité, leur point de vue.

Concernant les collaborations, une autre nuance est à considérer. Elle concerne la fluctuation, la discontinuité du type de collaboration expérimentée par le parent. La majorité des parents ont vécu plus d'un type de collaboration au cours d'une même année scolaire. Les propos de nos participantes rapportent l'idée d'une fluctuation possible d'un type de collaboration vers un autre. Par exemple, certaines mères ont signalé qu'il existait une collaboration partenariale pour l'établissement du plan

d'intervention, l'année scolaire s'amorçant ainsi dans la reconnaissance mutuelle de l'expertise de l'autre et dans l'égalité. Plus tard, lors de la révision du plan, la collaboration devient de type implication assignée, l'école reprenant les rênes et dictant la voie au parent.

Dans le sens de la discontinuité, certaines mères ont vécu une collaboration intermittente. Tantôt en quête de visibilité, tantôt partenariale au cours de l'année scolaire. Les données de notre recherche, concernant « l'assignation consentie » et la fluctuation de la collaboration dans l'année scolaire, viennent nuancer les divers modèles de collaboration proposés par Vatz Laaroussi et collaborateurs en 2008. Malgré le fait que les auteures présentent un modèle qui peut être envisagé comme une étape transitoire vers d'autres modèles (en référence à la collaboration en quête de visibilité), le principe de la fluctuation ou de l'intermittence de la collaboration école-famille immigrante dans le temps n'est pas mis de l'avant.

Dans ce chapitre, nous avons déployé notre interprétation en trois sections. La première section concernait principalement la posture du parent avant la mise en place du plan d'intervention qui favorise ou non la communication avec l'école, notamment lors de l'établissement et lors de la démarche du plan d'intervention. La seconde section examinait l'expérience de communication école-famille immigrante à travers le plan d'intervention, qui bonifie ou entretient, mais peut parfois aussi miner le rapport à l'école. La troisième section s'attardait aux collaborations école-famille et à ses nuances révélées.

En conclusion de ce chapitre, nous pouvons affirmer qu'en somme, les éléments cités précédemment (postures et expériences de communication) contribuent à colorer la collaboration école-famille immigrante. La collaboration implique plus que l'ouverture de l'école aux parents et plus que l'implication des parents à l'école. La collaboration est le résultat de leur co-production communicationnelle. Les postures parentales, les attitudes de communication perçues chez les intervenants et leurs

retentissements chez le parent, et finalement l'expérience parentale du plan d'intervention et son effet sur le rapport école-famille sont éléments de cette co-production.

CONCLUSION

Pour conclure, nous rappelons ici succinctement la problématique ainsi que la question générale de la recherche. Puis, nous tentons d'établir des liens entre les résultats de cette recherche et les objectifs spécifiques qui l'ont guidée. Ensuite, nous présentons les implications de cette recherche sur le plan pratique, soit sur la communication et le partenariat entre l'école et le parent immigrant en contexte de plan d'intervention. Nous rappelons également les limites de la recherche et reprecisons ses contours. Finalement, nous ouvrons sur des pistes pour d'éventuelles recherches.

Avant d'amorcer cette recherche, nous avons relevé dans la littérature consultée la nécessité que l'école prenne en compte la réalité des familles et leur point de vue pour une meilleure structuration du développement de l'enfant-élève (Kanouté, 2008 :172). D'autre part, nous découvrons que la dernière réforme de l'éducation met une emphase sur l'égalité des chances afin de soutenir équitablement la réussite des élèves. Selon Céré ceci implique un partenariat entre l'école et les familles (Céré, 2004 : 18). Le ministère de l'Éducation insiste également sur l'idée d'un partenariat (MEQ, 2002 : 23). Au-delà des affirmations ministérielles et bien que diverses structures formelles de participation soient prévues pour les parents au sein de l'environnement scolaire, quelle est la relation plus informelle, moins structurée du parent et de l'école ? D'ailleurs, pour Dubet et Martucelli (1996), les choses ne pourront s'arranger que si l'école s'efforce réellement d'appivoiser les parents tels qu'ils sont et non pas tels qu'ils devraient être. Un effort de communication est souhaitable entre l'école et les familles, selon ces auteurs.

Ceci a conduit à un questionnement sur les types de relations qui se développent actuellement entre parents et intervenants scolaires dans les écoles montréalaises. De

plus, nous nous demandions comment elles incarnaient le partenariat prôné par le ministère. Puis, en considérant le fait que la ville de Montréal constitue un pôle d'attraction pour les immigrants, le visage des écoles montréalaises s'est transformé. Ainsi, la question générale de recherche suivante a été soulevée : quel est le point de vue des parents issus de l'immigration sur la qualité de leur communication et de leur partenariat avec l'école, en particulier dans le contexte de la mise en place d'un plan d'intervention ?

Nous avons fixé trois objectifs spécifiques à la recherche. En réponse à ces objectifs, nous retenons que :

- a) L'existence de différentes postures parentales, face aux difficultés rencontrées par leur enfant, favorise ou non l'établissement ou le déroulement du plan d'intervention.
- b) Les parents accordent une importance aux attitudes qu'ils perçoivent chez les intervenants scolaires. Celles-ci influencent leur implication dans le plan d'intervention, en particulier au travers du vécu émotionnel qu'elles suscitent chez les parents. Ainsi, la communication et la relation école-famille se coconstruit.
- c) Nous observons que différentes conditions semblent faciliter la mise en place d'un partenariat: la posture avisée des parents, les attitudes favorables à la communication des intervenants, la constitution de représentations partagées et le vécu émotionnel positif du parent.
- d) Les parents rencontrés n'ont pas tous connu de collaboration de type partenarial, et il est rare que celle-ci se maintienne tout au long du plan d'intervention. Nous observons une fluctuation ou une intermittence des modes de collaboration école-famille, qu'elle soit partenariale ou non.
- e) Le manque de connaissance sur le fonctionnement de l'école des parents issus de l'immigration nuit à la communication et à la collaboration école-famille

immigrante. D'ailleurs, certains parents se mobilisent pour en apprendre davantage en intégrant des structures instituées au sein du milieu scolaire.

Au regard de ces principales conclusions, si la communication interculturelle et la négociation demeurent difficiles, il nous apparaît pertinent de rappeler que l'un des rôles du travailleur social est celui de médiateur, « dont la principale fonction est d'établir une meilleure interaction entre les partis en cause, en déterminant la convergence d'intérêts et les obstacles à éliminer » (Bourgon et Gusew, 2010 : 125). Le travailleur social peut être un médiateur précieux dans la relation école-famille immigrante, et plus largement dans la relation école-famille. Il peut contribuer au rapprochement de l'école et de la famille et ainsi aider à la réussite éducative de l'enfant.

Nous avons présenté à la section 3.6 certaines des limites de la recherche notamment, l'approche faite par les intervenants ou les porteurs de dossier qui induit une certaine restriction lors du recrutement; notre *sensibilité théorique*, et un échantillon restreint qui ne peut pas prétendre représenter les réalités des familles immigrantes dans leur ensemble.

Étant donné que la caractéristique immigrante n'est pas ressortie de manière saillante dans les résultats de la recherche, serait-il possible de croire que de préciser les critères de sélection aurait permis de saisir davantage les questions interculturelles ? Notamment, parce-que :

- Certaines mères immigrantes de notre échantillon ont été scolarisées au Québec et de ce fait, elles détiennent une certaine expérience système scolaire québécois.
- Certaines mères immigrantes de notre échantillon ont plus d'un enfant d'âge scolaire. Ainsi, la probabilité que prenne place une communication avec l'école augmente et, il en va de même de leur expérience.

- Certaines mères immigrantes de notre échantillon sont à la recherche d'information sinon d'une participation, d'une place politique pour mieux comprendre et pour mieux communiquer avec l'école.

L'échantillon aurait pu ainsi être plus pointu et considérer une population arrivée au pays plus récemment, par exemple.

En plus de ces précisions lors du recrutement, des modifications du canevas d'entrevue plus orientées auraient permis de mieux cerner les questions interculturelles.

Maintenant, serait-il possible de croire que d'autres parents (autres que les parents immigrants) entretiennent des points de vue semblables, des expériences similaires ? Tiennent-ils également à être impliqués et ce, par leur participation soit politique (formelle) ou non ?

Une autre limite tient au fait que les participantes allophones, égales représentantes des parents issus de l'immigration choisies ici, n'ont pas été considérées dans la recherche puisque l'entretien se déroulait en français. Or, elles ont ou auront sans doute des difficultés importantes au moment de communiquer avec l'école. Il serait intéressant de savoir (en les interrogeant en leur langue) comment se vit leur communication école-famille ainsi que sur leur partenariat et ce, étant donné la barrière linguistique qui existe. Pour elles, la communication et le partenariat école-famille sont-ils possibles ?

Enfin, il semble également fondamental à la suite de cette recherche d'interroger les pères sur ces questions. L'idée étant de mieux comprendre la teneur de leur implication dans le processus du plan d'intervention, quelle qu'elle soit (minimale, importante ou absente). Nos résultats effleurent ces questions. Il serait pertinent de les explorer davantage dans une prochaine recherche. Cela nécessitera une réflexion sur le recrutement des pères.

De nombreuses recherches se sont penchées sur les relations école-famille. La présente recherche aborde la relation école-famille immigrante sous l'angle de la communication et de la question du partenariat, en contexte de plan d'intervention.

Étant donné la présence grandissante des familles immigrantes sur l'île de Montréal, et dans ses écoles, il nous est apparu opportun d'ouvrir un espace pour les entendre, pour mieux les comprendre. La reconnaissance des parents immigrants mène à l'amélioration du rapport école-famille. Et ce même rapport peut connaître un effet sur l'élève, notamment lorsqu'il est en difficulté. Les familles immigrantes pourront bénéficier des résultats de cette recherche, d'une part, mais aussi ils apportent un éclairage pertinent sur les réalités relationnelles et communicationnelles entre l'école et les familles.

Pour terminer, en ce qui concerne le partenariat école-famille, des questionnements demeurent. Quel est l'impact d'un partenariat installé ou réussi entre l'école et la famille immigrante et plus largement d'un partenariat école-famille sur la réussite éducative de l'enfant ? Il serait également intéressant d'effectuer des entrevues avec un plus grand nombre de participants, issus de l'immigration ou pas, afin de mieux comprendre la réalité des parents montréalais en saisissant la richesse de leurs points de vue. En ce qui concerne la communication école-famille immigrante, il serait pertinent, sur le plan de la pratique, d'explorer des modalités alternatives qui permettent de construire autrement des représentations partagées, pour tendre vers un partenariat.

ANNEXES

Annexe A : Lettre d'information de la part de la chercheure.....	134
Annexe B : Fiche de participation.....	136
Annexe C : Demande de participation.....	137
Annexe D : Affiche de recrutement.....	138
Annexe E : Formulaire de consentement.....	139
Annexe F : Canevas d'entrevue.....	143

ANNEXE A

Madame,
Monsieur,

**Tout d'abord, merci de consacrer un peu de votre temps
pour prendre connaissance de ceci.**

Je me nomme Pascale St-Just et je suis étudiante à la maîtrise de l'Université du Québec à Montréal en travail social. J'aimerais, par la présente lettre, vous expliquer mes motivations à conduire cette recherche.

Ma recherche a pour but de connaître le point de vue de parents immigrants sur leur communication et leur relation avec l'école. Pour ce faire, je souhaite interviewer 6 à 8 parents afin de recueillir des informations sur leur perception, sur leur vécu en ce qui concerne leur communication et leur relation avec les intervenants de l'école de leur enfant, et plus particulièrement lorsqu'un plan d'intervention a été mis en place pour ce dernier. J'aimerais, avec leurs apports, pouvoir mettre la lumière sur ce qui fonctionne ou pas lors de la réalisation du plan d'intervention à l'école; mieux connaître ce qu'ils jugent pouvoir apporter à ce plan réalisé avec l'école, mais aussi, ce qu'ils voudraient y apporter davantage. De plus, j'aspire à mieux comprendre comment cette expérience qu'est le plan d'intervention influence leur relation avec l'école.

Peut-être sauront-ils nous en apprendre plus sur leur idéal de communication avec l'école.

Description de la clientèle visée :

- Parent d'un enfant qui fréquente cette école primaire ;
- Il a déjà participé à la réalisation d'un plan d'intervention pour son enfant lors d'une année scolaire ;
- Il est immigrant de 1^{re} génération ;
- Il parle et comprend le français ;
- Il serait intéressé à faire avancer les connaissances sur la question de la communication école-famille immigrante dans le cadre d'une recherche universitaire.
- Il aimerait réfléchir à la communication école-famille immigrante, dans l'objectif de la réussite de son enfant à l'école.

Pour me permettre de rejoindre ces parents, j'apprécierais beaucoup votre aide comme professionnel de l'école et porteur de dossier de plan d'intervention. Vous connaissez bien les familles de vos élèves. Je vous demanderais simplement de répertorier les parents d'élèves que vous connaissez et qui répondent aux critères ci-haut mentionnés, les renseigner sur la présente recherche et de les convier à y participer. Selon votre agenda, je prendrai d'abord un moment avec vous afin de vous préciser certains détails de cette recherche (description de la clientèle visée, tâches qui lui seront demandées, consentement du parent pour l'établissement d'un contact par la chercheure).

Soyez assurés, dès mon premier contact avec le parent, je prendrai le temps nécessaire pour réexpliquer le projet de recherche dans les détails afin qu'il puisse avoir l'occasion de valider son intérêt à y participer.

En vous remerciant à l'avance.

À bientôt,

Pascale St-Just
Étudiante à la maîtrise en travail social, UQAM

Pour communiquer avec moi : 514 544-4190

ANNEXE B

Fiche de participation

Bonjour,

Je me nomme Pascale St-Just et je suis étudiante à la maîtrise de l'Université du Québec à Montréal en travail social. Ma recherche a pour but de connaître le point de vue de parents immigrants sur leur communication et leur relation avec l'école. Pour ce faire, je souhaite interviewer 6 à 8 parents. Au cours d'une entrevue, nous vous demanderons de partager votre point de vue comme parent en ce qui concerne la communication et la relation que vous avez avec les intervenants de l'école de votre enfant. Plus particulièrement, nous parlerons de la communication lors du plan d'intervention de votre enfant.

Par cette lettre, j'aimerais vous demander si vous aimeriez participer à cette recherche. Votre participation consistera à me rencontrer dans un lieu de votre choix pour une entrevue d'environ 90 minutes (à l'école de votre enfant, à votre domicile ou encore à l'école du travail social de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM)). L'entrevue sera enregistrée avec votre permission. Toutes les informations que vous partagerez resteront confidentielles. En aucun cas, votre identité ne sera connue de l'école.

Quelle que soit la décision que vous prendrez, c'est-à-dire de participer à cette recherche ou non, sachez qu'elle n'aura aucune incidence sur le parcours scolaire de votre enfant.

Il serait apprécié que vous répondiez à cette demande de participation d'ici une semaine afin que je puisse demander à d'autres parents de participer dans le cas où vous ne le souhaiteriez pas. **MERCI.**

Pascale St-Just
Étudiante à la maîtrise en travail social, UQÀM

Je suis intéressé(e) à participer à la recherche et accepte que la chercheuse me contacte.

Encerchez : OUI NON

Nom du participant(e) : -----

Numéro de téléphone : -----

Heure préférable pour être rejoint (e) : -----

ANNEXE C

Madame,
Monsieur,
Cher parent,

Tout d'abord, merci de prendre un peu de votre temps pour lire ceci.

Je me nomme Pascale St-Just et je suis étudiante à la maîtrise de l'Université du Québec à Montréal en travail social. J'aimerais, avec cette lettre, vous expliquer mes motivations à réaliser cette recherche pour laquelle vous avez été sollicité.

Cette recherche a pour but de connaître le point de vue de parents immigrants sur leur communication et leur relation avec l'école. Je souhaite interviewer 6 à 8 parents afin de recueillir des informations sur leur perception, sur leur expérience en ce qui concerne leur communication et leur relation avec les intervenants de l'école de leur enfant. Nous chercherons à mieux comprendre la communication entre les familles et les écoles, plus particulièrement lorsqu'un plan d'intervention a été mis en place à l'école pour leur enfant. J'aimerais, avec vous, pouvoir mieux comprendre ce qui fonctionne ou pas lors de la réalisation du plan d'intervention à l'école; mieux connaître ce que vous pensez pouvoir apporter à ce plan réalisé avec l'école, mais aussi, ce que vous voudriez y apporter. De plus, je désire mieux comprendre comment cette expérience qu'est le plan d'intervention influence votre relation avec l'école, avec les intervenants scolaires qui travaillent avec votre enfant.

Votre participation consistera à me rencontrer dans un lieu de votre choix pour une entrevue d'environ 90 minutes (à l'école de votre enfant, à votre domicile ou encore à l'école du travail social de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM)). L'entrevue sera enregistrée avec votre permission. Toutes les informations que vous partagerez resteront confidentielles. En aucun cas, votre identité ne sera connue de l'école.

Si ce sujet vous concerne et vous intéresse, j'aimerais beaucoup pouvoir vous entendre.

Vous voulez participer ou vous voulez obtenir des informations supplémentaires concernant cette recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi au 514 544-4190.

Pascale St-Just
Étudiante à la maîtrise en travail social, UQÀM

ANNEXE E

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : « Le plan d'intervention, carrefour d'une communication entre l'école et la famille-immigrante et enjeu de leur partenariat »

Étudiante-chercheure : Pascale St-Just, étudiante à la maîtrise en travail social.

st-just.pascale@courrier.uqam.ca

514 544-4190

Direction de recherche : Audrey Gonin, professeure

École de Travail social

gonin.audrey@uqam.ca

514 987-3000, poste 1563

But général de la recherche :

Cette recherche a pour but de connaître le point de vue de parents immigrants sur leur communication et leur relation avec l'école. Pour ce faire, nous souhaitons rencontrer des parents afin de recueillir des informations sur leur perception.

Tâches qui vous seront demandées :

La participation à cette recherche consiste à rencontrer l'étudiante-chercheure pour une entrevue d'environ 90 minutes. Dans cette entrevue, nous vous demanderons de partager votre point de vue comme parent en ce qui concerne la communication et la relation que vous avez avec les intervenants de l'école de votre enfant. Plus particulièrement, nous parlerons de la communication lors du plan d'intervention de votre enfant. L'entrevue sera enregistrée et ensuite transcrite.

Moyens de diffusion :

Les résultats de cette recherche seront publiés dans un mémoire de maîtrise, mais les informations qui y seront diffusées seront anonymes : il ne sera pas possible de vous identifier. Des articles et communications scientifiques pourront aussi être réalisés à partir de cette recherche. De la même manière, vos propos resteront entièrement anonymes.

Compensation financière :

Si vous souhaitez passer l'entrevue à l'université, un billet aller-retour de la STM vous sera offert. Cette compensation représente une indemnité en contrepartie du déplacement à l'UQAM pour l'entretien.

Avantages et risques :

Il n'y a pas d'avantage direct à participer à la recherche, comme il n'y a pas d'indemnité financière pour le temps que vous consacrez à cette entrevue. Toutefois, votre participation contribuera au développement des connaissances sur la communication entre l'école et les familles immigrantes. Vous pourrez donner votre avis sur la question de la communication école-famille en particulier lorsqu'un plan d'intervention est mis en œuvre.

Il n'existe pas de risque important associé à votre participation à cette recherche. Votre participation à la présente n'aura en aucun cas incidence sur le parcours scolaire de votre enfant, sur les services qu'il reçoit ou ceux en voie de lui être attribués par l'école ou ses partenaires.

Il est tout même possible que certains sujets abordés en entrevue suscitent chez vous des émotions, possiblement incommodes. Vous serez libre de ne pas répondre à une question sans avoir à vous justifier.

Anonymat et confidentialité :

Les renseignements recueillis lors de l'entrevue resteront confidentiels et seuls Pascale St Just, l'étudiante responsable du projet, ainsi que sa directrice de recherche, Audrey Gonin, auront accès à l'enregistrement de votre entrevue et au contenu de sa transcription. Afin de préserver votre anonymat, cette entrevue sera identifiée par un pseudonyme (par ex : parent A, parent B).

Le matériel de recherche (enregistrement numérique et transcription codée) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par l'étudiante-chercheuse pour la durée totale du projet. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après.

Participation volontaire :

Votre participation à cette recherche est volontaire. Vous pouvez accepter d'y participer sans aucune contrainte ou pression extérieure. Vous êtes libre de mettre fin

à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Votre accord à participer implique que vous acceptez que l'étudiante-chercheuse puisse utiliser les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

Questions sur le projet et sur vos droits :

Vous pouvez communiquer avec l'étudiante-chercheuse pour des clarifications à vos interrogations.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPÉ) de la Faculté des Sciences Humaines de l'UQAM. Pour toute question ne pouvant être adressée à la direction de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter la présidente du comité par l'intermédiaire de la coordonatrice de CERPÉ, Anick Bergeron, au 514 987-3000, poste 3642, ou par courriel à l'adresse suivante : bergeron.anick@uqam.ca

Remerciements :

Votre collaboration est précieuse pour la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

Signatures :

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 et les risques de cette recherche.

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

Nom en lettres moulées et coordonnées

Signature du participant

Date

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages et les risques du projet à la personne participante et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la personne responsable de la recherche

Date

ANNEXE F

CANEVAS D'ENTREVUE

Tout d'abord, j'aimerais vous remercier de m'accorder du temps pour cette entrevue. En tant qu'étudiante à la maîtrise en travail social, je m'intéresse au point de vue des parents issus de l'immigration sur leur communication et leur relation partenariale avec l'école, en particulier dans le contexte de la mise en place du plan d'intervention. J'apprécie beaucoup que vous acceptiez de répondre à mes questions. Évidemment, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, parce que c'est votre expérience et votre perception à vous qui m'intéresse. Je vous rappelle aussi que si vous n'êtes pas à l'aise à répondre à une question, vous n'avez qu'à le dire et nous passerons à une autre question. L'entrevue comportera 3 sections : dans la première section, je vous demanderai de me parler un peu de vous, la deuxième section portera sur votre expérience et sur vos perceptions relatives à l'établissement du plan d'intervention de votre enfant, et enfin, la troisième section vous invitera à partager votre point de vue sur la relation que vous entretenez avec l'école.

Première section

J'aimerais pour commencer que vous me parliez de vous.

- D'où venez-vous ?
- Pouvez-vous me dire pour quelles raisons vous êtes venu (ce qui vous a fait venir) ici au Québec ? Et à Montréal ?
- Votre enfant fréquente l'école primaire dans la ville de Montréal, en quelle année est-il ?
- Pourriez-vous me parler un peu de son cheminement scolaire.

Maintenant, parlons de votre expérience lors de l'établissement du plan d'intervention de votre enfant à l'école.

Deuxième section

Thème 1 : Le Plan d'intervention, modalité de communication entre l'école et la famille

Un regard conjoint sur un modèle du plan d'intervention (modèle du MELS – version papier) avant de poursuivre avec la question suivante :

- Vous avez déjà participé à l'élaboration d'un plan d'intervention à l'école ? Selon vous, quel en est l'objectif ?

- Vous avait-on clairement fait part de la raison ou des raisons pour lesquelles il était de mise d'établir avec vous un tel plan ?
(Si oui : et vous, qu'en pensez-vous ?)
- A-t-on identifié à l'école, des difficultés d'apprentissage ; de développement ; d'adaptation ; ou un handicap chez votre enfant ? Quel est votre avis sur cela ? Êtes-vous en accord ou en désaccord avec cette vision ?
- Comment s'est déroulée l'intervention de l'école, suite aux problèmes qui ont été identifiés ?

Questions de relance :

- Étiez-vous satisfait de ce déroulement ? Pourquoi ?
- Étiez-vous en accord avec l'école en cours de processus ?
(Réf. aux 4 phases du plan d'intervention = la collecte et l'analyse de l'information ; la planification des interventions ; la réalisation des interventions ; et enfin, l'évaluation du plan d'intervention)
- Estimez-vous que votre présence lors du plan d'intervention a eu une influence dans sa construction, dans sa réalisation ?
Sentiez-vous que vous y preniez part ? Comment ? Est-ce important pour vous ?

Questions de relance :

- Avez-vous pu donner votre avis ?
- Avez-vous senti que l'on vous écoutait ?
- Avez-vous senti que l'on vous comprenait ? Comment ?

Nous allons à présent parler de votre relation avec l'école, de manière plus générale.

- Au cours des dernières années, parlez-moi d'un moment où la communication avec l'école a été satisfaisante.
- Dans vos échanges avec l'école, notamment au sujet de votre enfant et de son évolution scolaire, que recherchez-vous ?
- Selon votre expérience, la réalisation du plan d'intervention a-t-elle influencé votre relation avec l'école ? Comment ?
- Comment décririez-vous votre relation avec l'école avant ?

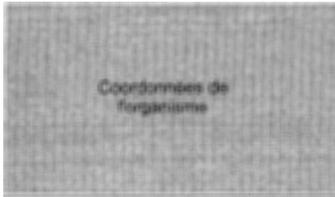
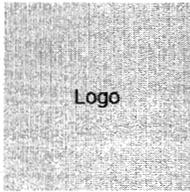
- Pourriez-vous parler d'un moment, d'une expérience qui était selon vous plutôt négative dans votre relation avec l'école ?
- Pourriez-vous parler d'un moment, d'une expérience qui était selon vous plutôt positive dans votre relation avec l'école ?
- Existe-il d'autres moyens d'échanges, entre vous et l'école, qui ont pour but d'aider à la progression scolaire de votre enfant et que vous appréciez ? Lesquels ? Pourquoi ?
- Selon vous, afin d'échanger sur la progression scolaire de votre enfant, y aurait-il d'autres moyens de communication à privilégier entre vous et l'école ? Lesquels ? Pourquoi ?

Est-ce que vous souhaiteriez ajouter des commentaires ou suggestions que nous n'avons pas abordé au cours de notre entretien ?

Je vous remercie pour votre généreuse participation à cette entrevue !
Et à bientôt pour la présentation des données obtenues.

APPENDICE A

Modèle du plan d'intervention du ministère de l'éducation (MELS, 2012)



<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/> ans	<input type="text"/> - <input type="text"/>
Prénom et nom de l'élève	Code permanent	Âge au 30 septembre	Année scolaire
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Répondant père	Répondant mère	Répondant autre	Titre
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Regroupement EHDA	Type de parcours	Année du cycle/cycle	Année de fréquentation

<input type="text"/> - <input type="text"/> - <input type="text"/>	<input type="text"/> - <input type="text"/> - <input type="text"/>	S'il s'agit d'une révision-évaluation : date <input type="text"/> - <input type="text"/> - <input type="text"/>
Date d'ouverture	Date de fermeture	Date de la prochaine rencontre <input type="text"/> - <input type="text"/> - <input type="text"/>

Capacités

Besoins

Objectif

Date

Échéance

Type d'interventions

Moyen

Moyen-adaptation

Moyen-modification

Identification des moyens

Responsable

Commentaires

Objectif

Date

Échéance

Type d'interventions

Moyen

Moyen-adaptation

Moyen-modification

Identification des moyens

Responsable

Commentaires

Signatures



Élève



Père



Mère



Répondant autre - titre



Directeur



Date



Enseignant



Enseignant



Animateur de la réunion



Date

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abdallah-Preteille, M. (2004). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.

Auduc, J.-L. (2007). *Les relations parents-enseignants à l'école primaire*. Champigny-sur-Margne : CRDP de l'académie de Créteil.

Barrette, C., Gaudet, É. et Lemay, D. (1996). *Guide de communication interculturelle* (2^e éd.). Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.

Bédard, E. (2009). *Le sens du journalisme et de la liberté de presse au Québec : une approche des cultural studies*. (Mémoire de maîtrise non publié). Université du Québec à Montréal.

Benoit, M., Rousseau, C., Ngirumpatse, P. et Lacroix, L. (2008). Relations parents immigrants-écoles dans l'espace montréalais : au-delà des tensions, la rencontre des rêves. *Revue des Sciences de l'éducation*, 34(2), 313-332. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/019683ar>.

Blanchet, A. et Gotman, A. (2010). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien* (2^{ed}. refondue). Paris : Colin.

Bouchard, J.-M., Boudreault, P., Pelchat, D. et Lalonde-Graton, M. (1994). *Processus d'adaptation et qualité de vie de la famille*. Montréal : Guérin Universitaire.

Boulanger, D., Larose, F., Larivée, S.J., Minier, P., Couturier, J.-C., Kalubi-Lukusa, C. et Cusson, V. (2011). Travail social et participation parentale dans le contexte du partenariat école-famille-communauté : une perspective autour d'une logique socioculturelle. *Service Social*, 57(2), 74-95. Récupéré de <http://id.erudit.org/iedrudit/1006294ar>

Boulanger, D., Larose, F., Larivée, S.J., Couturier, Y., Mérini, C., Blain, F., Cusson, V., Moreau, D. et Grenier, N. (2011). Critique des fondements et usages de l'écosystémisme dans le domaine du partenariat école-famille-communauté : application d'une perspective contextuelle et socioculturelle dans le cadre du programme Famille, école, communauté, réussir ensemble. *Service social*, 57(2), 129-157.

Bourgon, M. et Gusew, A. (2010). L'intervention individuelle en travail social. Dans J.-P. Deslauriers et Y. Hurtubise (dir.), *Introduction au travail social* (2^e éd., p.121-141). Laval : Presses de l'Université Laval.

Carey, J. W. (1989). *Communication as culture: essays on media and society*. London : Unwin Hyman.

Céfai, D. (2003). *L'enquête de terrain*. Paris : Éditions La Découverte.

Céré, R. (novembre-décembre 2004). L'évolution de la participation des parents à la vie de l'école : entretien avec Madame Diane Miron, *Vie pédagogique*, 33, 16-18.

Changkakoti, N. et Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/019688ar>

Charron, G. (2003). *Guide d'accompagnement pour les parents : le plan d'intervention*. Récupéré de w3.uqo.ca/transition/carte/materiel/plan.pdf

Christenson, S.L. et Sheridan, S.M. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. New York: The Guilford Press.

Cohen-Emerique, M. (1984). Choc culturel et relations interculturelles de la pratique des travailleurs sociaux, formation à la méthode des incidents critiques, *Cahiers de sociologique économique et culturelle*, (7), 184.

Cohen-Emerique, M. (1993). L'approche interculturelle dans le processus d'aide. *Santé Mentale au Québec*, 18(1), 71-91.

Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM, 2014). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. Récupéré de <http://www.cgtsim.qc.ca>, consulté le 1^{er} novembre 2014.

Comte, D. (février 2004). La notion de partenariat. *Les cahiers pédagogiques*, 421. Récupéré de http://eedd.ac-montpellier.fr/IMG/pdf/Art_Cahier_Peda_Partenerariat_DC.pdf

Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Instituts de recherche en santé du Canada (2010;2014) *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Récupéré de http://www.ger.ethique.gc.ca/pdf/fra/eptc2/EPTC_2_FINALE_Web.pdf
http://www.ger.ethique.gc.ca/pdf/fra/eptc2-2014/EPTC_2_FINALE_Web.pdf

Conseil supérieur de l'éducation (1994). *Le partenariat : une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes*. Récupéré de <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0401.pdf>

Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : Complémentarité de trois cadres conceptuels. *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 3(1 et 2), 30-47.

Deslandes, Rollande (2010). *Les conditions essentielles à la réussite des partenariats école-famille-communauté*. Récupéré de http://rire.ctreq.qc.ca/media/pdf/Coectureaction_Cond-essent_FINAL.pdf

Doiron-Gascon, Elizabeth (2012). *La participation parentale dans les écoles primaires québécoises : parole d'un groupe de parents*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.

Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.

Dubet, F. (1997). *École, familles le malentendu*. Paris : Textuel.

Enquête nationale auprès des ménages, Statistique Canada, (2011). « *Population totale selon la citoyenneté et l'immigration* http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/POPULATION_CITOYENNET%C9%20ET%20IMM_2011_0.PDF, consulté le 15 août 2016.

Enquête nationale auprès des ménages, Statistique Canada, (2013a). « *Données sur le poids de l'immigration sur la population de l'île de Montréal* http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/POPULATION%20ET%20D%C9MOGRAPHIE_IMMIGRATION.PDF, consulté le 1^{er} novembre 2014 et le 15 août 2016.

Enquête nationale auprès des ménages, Statistique Canada, (2013b).
 « *Tableau population immigrante à l'âge d'immigration*
http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/POPULATION%20ET%20D%C9MOGRAPHIE_IMMIGRATION.PDF
 , consulté le 1^{er} novembre 2014 et le 15 août 2016.

Enquête nationale auprès des ménages, Statistique Canada, (2013c).
Données sur le lieu de naissance de la population montréalaise
http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/POPULATION%20ET%20D%C9MOGRAPHIE_IMMIGRATION.PDF
 , consulté le 1^{er} novembre 2014 et le 15 août 2016.

Eraly, Alain. (2000). *L'expression et la représentation : une théorie sociale de la communication*. Paris : L'Harmattan.

Fédération des comités de parents du Québec
<http://www.fcpq.qc.ca/fr/comites-scolaires.html>, consulté le 1^{er} novembre 2014.

Fédération des comités de parents du Québec (2010). *Guide d'accompagnement à l'intention des parents d'un enfant ayant des besoins particuliers*
www.langagequebec.ca/asofiles/FCPQ%20brochure%20FR-2012-web.pdf

Fortin, M-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.

Francis, V. (2007). École et familles : Favoriser les conditions d'une relation propice au soutien des compétences parentales, dans *Actes du Colloque Regards européens sur le rôle des familles dans l'action socioéducative auprès des jeunes en difficulté*, Paris, 15 et 16 octobre 2007. Récupéré de <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-activite-scolaire-hors-l-ecole-comme-espace-de-rencontre>

Froissart, P. et Winkin, Y. (2007). L'approche rituelle de la communication : hommage à James Carey, dans *Métamorphoses*, no 19, p.37-43. Récupéré de http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/23606/2007_19_37.pdf

Goupil, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition*. Montréal : Gaétan Morin éditeur ltée.

Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (4^e édition). Montréal : TC Média Livres Inc.

Gouvernement du Québec (2010). *La révolution tranquille*
<http://www.mcc.gouv.qc.ca/index.php?id=5631> ;
<http://www.revolutiontranquille.gouv.qc.ca>, consulté mars 2014.

Gouvernement du Québec (2014). *Loi sur l'instruction publique*. Récupéré de
http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&etfile=/I_13_3/I13_3.html

Gouvernement du Québec (2005). Ministère de l'éducation, du loisir et du sport,
Guide à l'intention du milieu scolaire et ses partenaires — École en santé.

Guichard, J., et M. Huteau. (2006). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.
<http://osp.revues.org/1722>, consulté le 20 novembre 2014.

Hass, V. et Masson, E. (2006). La relation à l'autre comme condition à l'entretien, *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*. Récupéré de
http://www.academia.edu/1536471/Haas_V_and_Masson_E_2006_La_relation_%C3%A0_l'autre_comme_condition_%C3%A0_l'entretien_Les_Cahiers_Internationaux_de_Psychologie_Sociale_71_77-88_PDF_1_Mo

Hohl, J. (1996). Qui sont "les parents"? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école, *Lien social et Politiques*, n° 35, 1996, 51-62. Récupéré de
<http://id.erudit.org/iderudit/005126ar>

Humbecq, H., Lahaye, W., Basalmo, A. et Pourtois, J-P. (2006). Les relations école-famille : de la collaboration à la coéducation, *Revue des sciences de l'éducation*, vol.32, no 3, p. 649-664. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/016280ar>

Institut de la statistique du Québec (2014a). Population et Démographie + Le Québec statistique + Immigration + Population
www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/quebec_statistique/pop_imm/pop_imm_1.htm (voir

Institut de la statistique du Québec (2014b).
 Population et Démographie + Le Québec statistique + Immigration + Population + cliquer Tableau la connaissance du français
http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/quebec_statistique/pop_imm/pop_imm_7.htm, consulté le 1^{er} novembre 2014 et le 15 août 2016.

Kanouté, F. et Llevot Calvet, N. (2008). Les relations école - familles immigrées au Québec et en Catalogne, *Éducation et francophonie*, (36) 1, 2008, 161-176.
 Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/018095ar>

Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines* (2^{éd.}). Laval : Éditions Études Vivantes.

Larivée, S. J., Kalubi, J-C. et Terisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, no 3, 525-543. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/016275ar>

Larivée, S.J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires, *Service social*, vol. 57, no 2, 2011, 5-19. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/1006290ar>

Larivée, S.J. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser ?, *Éducation et formation*, e-297, 33-46.

Larivée, S. et Garnier, P. (2014). Les relations école-famille et la formation des enseignants du primaire : éléments de comparaison France-Québec. Récupéré de http://formation-profession.org/files/numeros/7/v22_n01_31.pdf

Legault, G. et Fronteau, J. (2008). Les mécanismes d'inclusion des immigrants et des réfugiés. Dans *L'intervention interculturelle* (2^e éd.), sous la direction de Gisèle Legault et Lilyane Rachédi, p.44-66. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin, éditeur ltée.

Lemieux, A. (2003). *Lois, structures et fonctionnement du milieu scolaire québécois*. Éditions Nouvelles, Montréal, 545 p.

Lessard, C. et Portelance, L. (2001). *Réflexions sur la réforme curriculaire au Québec*. http://www.unige.ch/fapse/life/textes/LessardPortelance-A2001_01.html

Loi sur l'instruction publique (1988).
<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/I-13.3>, art.15.

Loi sur l'instruction publique (1988).
<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/I-13.3>, art. 42.

Marsolais, A. (2004). À l'école : des parents auxiliaires, clients, alliés, citoyens ? Une histoire brève de rapports évolutifs, *Vie pédagogique*, dossier École-famille-communauté. no133, novembre-décembre, p.15-20.

McLuhan, M. (1968). *Pour comprendre les médias*. New York : Éditions HMH Ltée.

Merini, C. (2001). Le partenariat : histoire et essai de définition, *Actes de la journée nationale de l'OZp*, p.1-6. Récupéré de <http://www.ozp.fr/IMG/pdf/merini.pdf>

Miles, M.B, Huberman, M. et Saldana, J. (1994). *Qualitative data analysis, an expanded sourcebook*. Thousand oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Miles, M.B, Huberman, M. et Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis, a methods sourcebook* (3^e éd.). Thousand oaks, CA : SAGE Publications, Inc.

Ministère de l'éducation du Québec (MEQ). (1997)
« *L'école, tout un programme, énoncé de politique éducative*,
http://srp.csr.s.qc.ca/evaluation/Documents/Lecole_tout_un_programme.pdf

Ministère de l'éducation du Québec (MEQ). (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*. Récupéré de http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_coompl/SEC_Services_19-7029_.pdf

Ministère de l'éducation du Québec (MEQ). (2004a). *Le plan d'intervention au service de la réussite de l'élève*. Récupéré de http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_coompl/19-7053_plan_diaporama.pdf

Ministère de l'éducation (MEQ). (2004b). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève, Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Récupéré de http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_coompl/19-7053.pdf

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS). (2005). *Guide à l'intention du milieu scolaire — École en Santé*. Récupéré de http://www.prel.qc.ca/files_a-propos/10_Ecole_en_sante.pdf

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire*. Récupéré de <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/primaire/>

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, Loi de l'instruction publique. (2014). <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/dynamicSearch/telecharge.php?type=2etfile=/I133/I133.html>, consulté le 1^{er} novembre 2014.

Ministère de la Famille. (2014). *Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec : une vision partagée pour des actions concertées*. Récupéré de <http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Favoriser-le-developpement-global-des-jeunes-enfants-au-quebec.pdf>, consulté octobre 2014.

Mongéau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse : côté jeans et côté tenue de soirée*. Québec : Presses de l'université du Québec.

Mucchielli, A. et Paillé, P. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris: Armand Colin.

Paillé, P. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.

Paillé, P. (2007). La recherche qualitative : une méthodologie de la proximité. Dans Problèmes sociaux. Tome III : *Théories et méthodologies de la recherche*, sous la direction de Henri Dorvil , Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

Pearce, W. B. (1943). *Making Social Worlds*, Malden, MA: Blackwell Pub. 2007. Récupéré de http://virtuolien.uqam.ca/tout/UQAM_BIB001158043

Périer, P. (2007). Renforcer les liens entre l'école et les familles pour améliorer les résultats, *Tisser des liens pour apprendre*, éditions Retz. Récupéré de http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Conferences/flash/07-08/p_perier_fep/medias/p_perier_article.pdf

Piché, V. et Laroche, D. (2007). *Rapport préparé pour la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles*. Récupéré de <https://www.mce.gouv.qc.ca/publications/CCPARDC/rapport-11-piche-victor.pdf>

Piette, S. A., Legrand, E., Croizier, C., Goffin, L., Von Frenkell, M., Philippet, C. et Wattecamp, J-M. (2010). Le partenariat au service de l'évaluation des projets d'éducation relative à l'environnement, *Éducation relative à l'environnement*, Vol. 2, p.119-143. Récupéré de http://www.revueere.uqam.ca/PDF/Volume2/recherches%20reflexions/EREV02_II_119.pdf

Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. (1998). Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. Récupéré de <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/une-ecole-davenir-politique-dintegration-scolaire-et-deducation-interculturelle/>

Rachédi, L. et Legault, G. (2008). Le modèle interculturel systémique. Dans *L'intervention interculturelle* (2^e éd.), sous la direction de Gisèle Legault et Lilyane Rachédi, p.44-66. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc.

Moreau, A.C., Robertson, A. et Ruel, J. (2005). De la collaboration au partenariat : Analyses de recensions antérieures et prospectives en matière d'éducation exclusive, *Éducation et Francophonie*, vol. 33, 2.

Vatz Laaroussi, M. (1996). Les nouveaux partenariats famille-école au Québec : l'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées ? *Lien Social et Politiques*, no 35, p.87-97.

Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F., et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat, *Revue des sciences de l'éducation*, vol.34, no 2, 291-311. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/019682ar>

Vatz Laaroussi, M. et Kanouté, F. (2013), *Les collaborations familles immigrantes-école-communauté : défis et enjeux*, Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM). Récupéré de www.ceetum.umontreal.ca/documents/capsules/2013-enjeux/vatz-kan-enj-2013.pdf

Zehraoui, A. (1998). Les relations entre les familles d'origine étrangère et institution scolaire, attentes et malentendus, *Les familles et l'école : une relation difficile*, 53-73. Montrouge : VILLE-ÉCOLE-INTÉGRATION.