

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PERCEPTION DE PARENTS RÉCEMMENT IMMIGRÉS DU SOUTIEN APPORTÉ PAR
LES INTERVENANTS COMMUNAUTAIRES SCOLAIRES DANS DEUX ÉCOLES
PRIMAIRES À MONTRÉAL

MÉMOIRE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR

KESLIE DATUS

JANVIER 2024

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.04-2020). 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

Le chemin est long, mais la volonté et le désir d'arriver à bon port nous ont permis de persévérer. Ce mémoire est le fruit d'un travail de longue haleine assisté du soutien et de la contribution de plusieurs personnes.

Ainsi, au terme de ce long cheminement, je tiens à remercier particulièrement ma directrice de recherche, Gina Lafortune, pour son soutien. Elle a fait preuve d'une grande patience et d'une remarquable compréhension envers moi tout au long de la réalisation de cette recherche. Ses conseils, ses commentaires, son encouragement, sa motivation et son expertise ont grandement contribué à l'aboutissement de ce travail. Merci infiniment !

Je remercie la direction du programme et en particulier Sophie Grossman qui a su faire preuve de compréhension dans les multiples difficultés rencontrées et ses conseils constructifs servant à bonifier le contenu tout au long de ce mémoire. Votre encouragement est grandement apprécié.

Je tiens à remercier fortement les membres du comité de projet, mesdames Josée Charette et Geneviève Audet qui ont investi leur temps, leur expertise dans la correction de ce travail de recherche. Vos commentaires judicieux m'ont permis d'avancer dans le travail et d'améliorer le contenu de ce mémoire. Un grand merci à vous !

J'adresse aussi mes remerciements aux différents professeurs qui ont contribué à mon cheminement de mes études jusqu'à l'aboutissement de ce mémoire.

Je voudrais prendre un moment pour dire merci à tous les parents et à tous les acteurs qui ont participé et qui ont contribué d'une façon ou d'une autre à la réalisation de cette recherche.

Un grand merci à ma fille Keslouna Yamael Datus. Ma chérie, tu as fait preuve d'une grande tolérance et tu as pu encaisser mes découragements et mes relâchements pour les transformer en énergie positive par ton soutien si précieux à mes yeux. Je t'aime ma fille !

Mes remerciements vont à mes frères et à mes sœurs qui m'ont épaulée et m'ont encouragée tout le long de mon cheminement.

Je remercie spécialement Jeff Ibraïme que j'ai rencontré en cours de route et qui m'a offert un soutien constant et inconditionnel tout au long de ma rédaction. Merci beaucoup.

Mes remerciements vont également à tous mes amis haïtiens et québécois qui m'ont encouragée et soutenue tout au long de ce travail.

Enfin, un grand merci à toutes celles et à tous ceux qui ont contribué d'une façon ou d'une autre à la concrétisation de ce projet.

DÉDICACE

À ma fille Keshlouna Yamael DATUS

AVANT-PROPOS

À Montréal, pendant plusieurs années, j'ai travaillé comme intervenante avec les familles en milieux éducatif, social et communautaire, que ce soit dans les écoles primaires ou dans la communauté. Ces milieux accueillent une population diversifiée composée d'une grande proportion de nouveaux arrivants, notamment, des jeunes et des membres de la famille. Mon rôle était de soutenir l'intégration des parents récemment immigrés soucieux de la réussite scolaire de leurs jeunes enfants. J'ai contribué avec les établissements auxquels j'étais affiliée, pour parvenir à mettre en place des activités en réponse aux besoins manifestés par les familles ou identifiés par les milieux scolaires et communautaires (soutien scolaire pour les enfants, activités parents-enfants, sorties, etc.). Ces expériences m'ont permis de rencontrer des parents récemment immigrés côtoyés presque quotidiennement et d'échanger avec eux, soit en individuel ou en groupe. J'ai réussi à établir des liens que j'estime très significatifs avec ces familles comme intervenante communautaire scolaire (ICS).

Cette expérience a alimenté ma curiosité et mon désir de comprendre la perception des parents du soutien reçu de la part des intervenants communautaires scolaires pour répondre non seulement à leurs besoins dans le rôle de parents d'élèves, mais aussi de voir comment cet appui leur permet de mieux participer et de mieux s'impliquer dans la vie scolaire de leurs enfants. C'est ainsi qu'est né ce projet de recherche sur la perception des parents du soutien apporté par les ICS dans deux écoles primaires à Montréal. Il veut donner la parole aux parents et espère contribuer à améliorer les services qui leur sont offerts.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	II
DÉDICACE	IV
AVANT-PROPOS	V
LISTE DES TABLEAUX	VIII
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	IX
RÉSUMÉ	XI
ABSTRACT	XIII
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 L'IMMIGRATION AU QUÉBEC ET À MONTRÉAL	3
1.1.1 <i>Les défis généraux d'intégration des immigrants</i>	5
1.1.2 <i>Les défis spécifiques aux parents d'élèves récemment immigrés</i>	7
1.1.2.1 Le décodage du système scolaire	8
1.1.2.2 La communication avec l'école.....	8
1.1.2.3 De l'encadrement scolaire à la maison.....	9
1.1.3 <i>Le rôle des organismes communautaires auprès des parents récemment immigrés</i>	10
1.1.4 <i>Le rôle de l'intervenant communautaire scolaire</i>	11
1.1.5 <i>Problème et question de recherche</i>	12
1.1.5.1 Pertinence scientifique.....	12
1.1.5.2 Pertinence sociale	13
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL	14
2.1 LE CONCEPT DE PERCEPTION.....	14
2.1.1 <i>Les facteurs qui influencent la perception</i>	15
2.1.2 <i>La perception des parents immigrants</i>	16
2.2 L'INTERVENTION COMMUNAUTAIRE.....	16
2.2.1 <i>Typologie d'intervention communautaire</i>	17
2.2.2 <i>L'intervention communautaire en milieu scolaire</i>	18
2.2.3 <i>Collaboration-école-famille-communauté</i>	19
2.2.4 <i>Facteurs qui favorisent une collaboration-école-famille-communauté efficiente</i>	20
2.2.5 <i>Typologie de collaboration-école-famille-communauté et incidences sur l'implication des parents dans la vie scolaire de leurs enfants</i>	22

2.2.6	<i>Synthèse des écrits</i>	24
2.2.7	<i>Objectifs de recherche</i>	25
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE		26
3.1	TYPE DE RECHERCHE	26
3.2	ÉCHANTILLON ET MODE DE RECRUTEMENT	27
3.3	INSTRUMENT DE CUEILLETTE DES DONNÉES	28
3.4	STRATÉGIES D'ANALYSES DES DONNÉES.....	30
3.5	CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES.....	31
CHAPITRE 4 PRÉSENTATION DES DONNÉES		32
4.1	ENJEUX GÉNÉRAUX SOULEVÉS PAR LES PARENTS EN LIEN AVEC L'ARRIVÉE ET L'INSTALLATION AU QUÉBEC.....	32
4.2	LE RAPPORT DES PARENTS À L'ÉCOLE DE LEURS ENFANTS	34
4.3	RÔLE GÉNÉRAL DES ICS AUPRÈS DES FAMILLES	37
4.4	LES ACTIONS DES ICS QUI SOUTIENNENT LES PARENTS DANS LEUR RÔLE DE PARENT D'ÉLÈVE.....	39
4.5	LES ACTIONS DES ICS QUI SOUTIENNENT L'IMPLICATION DES PARENTS DANS LA VIE DE L'ÉCOLE.....	42
4.6	AUTRES DÉFIS RELEVÉS PAR LES PARENTS RELATIFS AU TRAVAIL DES ICS	43
4.7	SYNTHÈSE : LE TRAVAIL DES ICS ET LA COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE-COMMUNAUTÉ (EFC).....	44
CHAPITRE 5 DISCUSSION		46
5.1	LE RÔLE DE PARENT POUR DES IMMIGRANTS RÉCENTS.....	46
5.2	SOUTIEN DES ICS AU RÔLE DE PARENTS D'ÉLÈVES	48
5.2.1	<i>Soutien permettant aux parents d'appivoiser leur nouveau contexte de vie</i>	48
5.2.2	<i>Soutien à l'encadrement des devoirs</i>	49
5.2.3	<i>Soutien à l'intégration sociale et scolaire de l'enfant</i>	50
5.2.4	<i>Soutien aux relations parents-enfants</i>	50
5.3	SOUTIEN DES ICS FAVORISANT L'IMPLICATION DES PARENTS À L'ÉCOLE	51
5.3.1	<i>Soutien aux relations familles-écoles</i>	51
5.3.2	<i>Soutien aux relations école-famille-communauté</i>	52
5.4	LES ICS, VECTEURS DE RÉSILIENCE POUR LES FAMILLES.....	52
5.5	SYNTHÈSE.....	54
CONCLUSION		56
ANNEXES		58
BIBLIOGRAPHIE		65

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 : Profil des participants	39
Tableau 3.2 : Thèmes généraux de l’entretien	40

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ASSS	Auxiliaire aux services de santé et sociaux
CCCI	Conseils des communautés culturelles et de l’immigration
CDN	Côte-des-Neiges
CDPDJ	Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse
CIC	Citoyenneté et immigration
CÉCM	Commissions des églises catholiques de Montréal
CTREQ	Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec
EFC	École-Famille-Communauté
FAFMRQ	Fédération des associations de familles monoparentales et recomposées du Québec
ICS	Intervenant communautaire scolaire
ICSI	Intervenant communautaire scolaire interculturel
MELS	Ministère de l’Éducation, du Loisirs et du Sport
MEQ	Ministère de l’Éducation du Québec
MENJVA	Ministère de l’Éducation nationale, de la jeunesse et de la Vie associative
MFA	Ministère de la famille
MICC	Ministère de l’Immigration et des Communautés culturelles
MIFI	Ministère de l’Immigration, de la Francisation et de l’Intégration
NDG	Notre-Dame-de-Grâce
OIM	Organisation Internationale pour les Migrations
OC	Organisme communautaire
ONU	Organisation des Nations Unies
LIPR	Loi sur l’immigration et la protection des réfugiés

RQliAC Regroupement québécois des intervenants et intervenantes en action communautaire
en CSSS

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

TSA Trouble du spectre de l'autisme

UQAM Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Ce travail de recherche examine comment les parents récemment immigrés perçoivent le soutien offert par les intervenants communautaires scolaires (ICS) dans deux écoles primaires de Montréal. L'objectif est d'analyser comment les parents perçoivent les actions des ICS qui les soutiennent dans leur rôle de parents d'élèves, de décrire les actions des ICS qui favorisent la participation et l'implication des parents dans la vie scolaire, et d'analyser les discours des parents sur les conditions favorisant des relations positives entre l'école, la famille et la communauté, ayant des effets positifs sur les familles et la réussite scolaire de leurs enfants.

Notre démarche s'est appuyée sur des entrevues semi-dirigées avec huit parents d'élèves du primaire. Au cours de ces entretiens, ceux-ci expliquent les défis rencontrés par les familles en milieu scolaire et communautaire à leur arrivée au Québec. Ils soulignent le soutien apporté par les ICS dans leur processus de familiarisation avec leur nouveau milieu. Selon leur point de vue, l'ICS est considéré de manière extrêmement positive en tant que ressource essentielle au sein de l'école. Il est facilement identifiable et accessible pour informer et répondre aux questions des parents, les orienter vers les ressources appropriées, les soutenir dans leurs actions envers leurs enfants et les encourager à s'impliquer activement dans la vie socioscolaire.

L'ICS se révèle un médiateur important dans la relation école-famille-communauté. Les données, analysées à la lumière des modèles de participation des parents proposés par Deslandes et Bertrand, (2004) et Vatz Laaroussi, Kanouté, et Rachédi (2008) et d'autres contributions, mettent en exergue le temps et le soin apportés à la qualité des relations écoles-famille-communauté pour ces familles comme étant des garants de leur succès et de leur efficacité. Le fait d'avoir une ressource dédiée comme l'ICS pour faciliter ces relations est un atout majeur pour les parents qui en appellent à une généralisation de cette ressource.

Ce travail de recherche contient certaines limites. Plus particulièrement, la taille modeste de l'échantillon ne prétend pas représenter pas la diversité des expériences des parents avec des ICS

dans les milieux scolaires et communautaires à Montréal. Il serait intéressant d’approfondir l’étude auprès d’un plus grand nombre de parents de plusieurs établissements scolaires, en croisant éventuellement leur point de vue à celui des ICS de leurs milieux.

Mots-clés : Perception – parents récemment immigrés – intervenant communautaire scolaire (ICS) – relations écoles-famille-communauté.

ABSTRACT

The study aimed to investigate the perspectives of recently immigrated parents towards the support provided by school community workers in two Montreal elementary schools. We sought to examine how parents perceive the actions of school community workers in supporting their roles as parents of students, depict the efforts by school community workers that foster parental engagement in their children's academic lives, and scrutinize parental narratives about conditions that nurture harmonious school-family-community relationships. These factors play a significant role in shaping both the experiences of the families and their children's academic success.

Our method involved conducting semi-structured interviews with a sample of eight parents whose children currently attend elementary school. In these interviews, the parents detailed the challenges their families encountered upon arrival in Quebec and their initial interactions with the school. The data underscored the vital role of school community workers in facilitating this transition, with parents identifying them as a crucial, accessible resource within the school. These workers not only answered parent queries and directed them to appropriate resources but also supported parent initiatives aimed at their children and encouraged their active involvement within the school. Thus, school community workers serve as essential mediators in fostering school-family-community relationships.

By analyzing and contrasting our findings with existing models of parental involvement proposed by Epstein, (2004) and Vatz-Laaroussi & al. (2008), among others, we highlighted the importance of time and investment in quality school-family-community relationships for ensuring the success and utility of these collaborations. The presence of dedicated resources like school community workers to facilitate these relationships was considered a significant advantage by parents, many of whom called for the wider implementation of this resource.

However, our study was not without limitations. Primarily, the small sample size may not accurately represent the broader dynamics of parent and school community worker relationships in

Montreal's schools and communities. Future research could therefore benefit from expanding the sample size to include parents from various educational institutions and juxtaposing their perspectives with those of school community workers within the school setting.

Keywords: Perception – recently immigrated parents – school community worker – school-family-community relationships

INTRODUCTION

L'immigration joue un rôle important au Québec et au Canada depuis leur fondation, en contribuant notamment à la diversification croissante de la population au fil du temps et à la prospérité économique du pays (Mc Andrew et Audet, 2016). Au Québec, c'est notamment Montréal, la plus grande ville urbaine, qui représente le lieu de prédilection des personnes nouvellement arrivées en raison de ses attractions culturelles, sociales et économiques (Kanouté, 2007a ; ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur [MEES], 2019).

L'importance de la population immigrante au sein de l'agglomération montréalaise est indéniable et l'on y retrouve, notamment, de nombreux parents récemment immigrés ayant des enfants qui sont en âge de fréquenter l'école. À leur arrivée, plusieurs de ces parents sont confrontés à des défis socioéconomiques, culturels et linguistiques qui peuvent avoir des conséquences importantes sur les parcours scolaires de leurs enfants (Mc Andrew et al., 2015).

À cet égard, les intervenants communautaires scolaires en milieu scolaire et communautaire sont des acteurs clés pour soutenir les parents et leurs enfants, dans le cadre d'un travail de collaboration étroite avec les enseignants, les familles et la communauté environnante (Kanouté, 2007b). Leur rôle est de mobiliser la communauté, de renforcer les capacités locales et d'améliorer la qualité de vie des familles tout en leur permettant d'actualiser leur rôle de parent d'élève et d'améliorer leurs compétences parentales pour un meilleur d'accompagnement des jeunes (Bilodeau, Lefebvre, Audet et Potvin, 2010). Ces intervenants œuvrent dans différents milieux scolaires marqués ou non par l'immigration récente. Mais pour les familles récemment immigrées, ils peuvent notamment jouer un rôle d'accompagnement dans le processus d'intégration et dans l'encadrement scolaire des enfants. En effet, les ICS font la médiation entre l'école, la famille et la communauté. Ils peuvent fournir aux parents récemment immigrés des informations sur le fonctionnement de l'école, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage prônées, les diriger vers des ressources et des réseaux d'entraide, proposer des ressources et des activités scolaires et sociales aux enfants, soutenir de manière générale les relations famille-école-communauté (Bilodeau et al., 2010; Lessard, Bourdon et Ntebutse, 2017).

Si le travail des ICS a relativement été documenté (Potvin, Audet et Bilodeau, 2013; Bilodeau et al., 2011; Lessard et al., 2017), il existe à notre connaissance aucune étude ayant considéré la

perspective des familles du soutien apporté par les ICS. Ce mémoire vise à apporter une contribution à cet égard. Il s'intéresse à la perception des parents récemment immigrés du soutien apporté par les ICS dans deux écoles primaires situées à Montréal.

Dans les chapitres qui suivent, nous présentons dans un premier temps la problématique de recherche qui met en lumière les défis généraux auxquels peuvent faire face des parents immigrants et le rôle de soutien que peuvent exercer les organismes communautaires, ce qui nous permet d'en arriver à notre problème de recherche. Nous poursuivons avec le deuxième chapitre du cadre conceptuel, qui présente les concepts liés de notre étude. Suit le troisième chapitre de méthodologie qui décrit le processus de collecte et d'analyse des données. Les résultats de la recherche sont présentés au chapitre quatre et la discussion de ceux-ci au chapitre cinq (5). Enfin une brève conclusion souligne les principaux apports et les limites de la recherche.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre comporte quatre sections. La première présente le portrait de l’immigration au Québec et à Montréal, la deuxième aborde la situation des parents récemment immigrés et s’attarde sur les défis généraux et spécifiques qu’ils rencontrent à leur arrivée. Nous nous intéressons en particulier à l’influence de ces défis sur l’expérience scolaire de leurs enfants et sur leur rôle de parents d’élèves. La troisième section se penche sur le rôle des organismes communautaires et principalement sur le rôle des ICS auprès de ces familles. La quatrième et dernière section présente le problème de recherche, sa pertinence scientifique et sociale et la question de recherche.

1.1 L’immigration au Québec et à Montréal

L’immigration est un élément clé de la croissance et de la diversité du Canada et du Québec. Les gouvernements travaillent continuellement pour améliorer les programmes d’immigration et faciliter l’intégration des nouveaux arrivants dans la société (ministère de l’Immigration, de la Diversité et de l’Inclusion [MIDI], 2017a). Au Québec, l’immigration est aussi vieille que la création de la province. Au début, elle concernait, en grande majorité les Européens. Dans les années soixante, la situation migratoire a commencé à évoluer et à se diversifier par la présence d’autres populations immigrantes venues de partout dans le monde (MIDI, 2017b).

Selon les dernières données du ministère de l’Immigration, de la Francisation et de l’Intégration du Québec (2022), le Québec a accueilli un nombre record d’environ 70 000 immigrants en 2022. Cela représente une augmentation significative par rapport aux années antérieures où la moyenne annuelle était autour de 50 000 immigrants admis et plus particulièrement par rapport à 2020 où ce nombre était seulement de 25 000 en raison notamment du contexte de pandémie (MIFI, 2022). Les documents d’encadrement relatifs à l’immigration permanente établissent quatre grandes catégories d’immigration (immigration économique, regroupement familial, personnes réfugiées ou en situation semblable, autres immigrants) dans lesquelles s’inscrivent les personnes détentrices d’une citoyenneté étrangère qui obtiennent l’autorisation de s’établir sur le territoire canadien (MIDI, 2018). Ces catégories sont également celles employées par le gouvernement du Québec, qui détient, en vertu de l’Accord Canada-Québec relatif à l’immigration et à l’admission temporaire des personnes, un pouvoir de sélection des personnes immigrantes souhaitant s’installer sur son

territoire, à l'exception de celles admises dans la catégorie du regroupement familial et de celles à qui le statut de réfugié est reconnu sur place, alors qu'elles sont déjà au Québec, à la suite d'une demande d'asile (MIDI, 2018). D'autres données du ministère de l'Immigration évoquent les immigrants temporaires qui comprennent les personnes titulaires d'un permis de travail ou d'un permis d'études, ou qui revendiquent le statut de réfugié (MIFI, 2022).

La majorité des personnes immigrantes admises au Québec en 2022 appartenaient à la catégorie de l'immigration économique (66 %), suivie par le regroupement familial (19 %) et les réfugiés et personnes en situation semblable (11%) (MIFI, 2022). Les dix principaux pays de naissance des personnes immigrantes admises au Québec en 2022 étaient : la France, la Chine, l'Algérie, Haïti, la Tunisie, le Maroc, le Cameroun, le Brésil, l'Iran, la Côte d'Ivoire (MIFI, 2022).

Notons que le Québec privilégie notamment les familles avec de jeunes enfants ainsi que les adultes en âge de travailler et de procréer (MIDI, 2015, 2017a). Par exemple, selon les données du ministère de l'immigration pour de 2010 et 2014, 90 % des immigrants admis au Québec étaient âgés de moins de 45 ans, et 21 % de l'ensemble se composait d'enfants âgés de 0 à 14 ans (MIDI, 2017b). Selon Vatz-Laaroussi et al. (2008) le projet migratoire s'articule étroitement avec un projet familial. Nombreux sont ceux qui veulent assurer un meilleur avenir à leurs enfants.

Montréal représente le principal pôle d'attraction de l'immigration récente au Québec et près de 85 % des personnes arrivées dans la province entre 2015 et 2019 s'y établissent définitivement ou le temps de se relocaliser ailleurs dans la province (MIDI, 2015, MIDI, 2019). Ces immigrants choisissent l'agglomération montréalaise souvent « pour des raisons relatives à l'accès à l'emploi, à l'existence de services spécifiques, à la présence d'ami(e)s et de parents, à la vitalité de réseaux sociocommunautaires regroupant des compatriotes » (Kanouté, 2007c, p.65).

L'immigration est considérée comme un moyen pour combler les besoins en main-d'œuvre et pour favoriser le développement économique, social et culturel de la province (MIDI, 2017a). Toutefois, elle s'accompagne de défis pour la société qui accueille et pour les personnes qui immigrent. Nous soulignons certains de ces défis dans la section suivante en nous attardant particulièrement sur les défis que rencontrent les familles avec des enfants d'âge scolaire.

1.1.1 Les défis généraux d'intégration des immigrants

En 1990, le ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration a défini l'intégration comme étant « un processus d'adaptation à long terme, multidimensionnel (linguistique, économique, social, culturel, politique et religieux), et distinct de l'assimilation » (MCCI, 1990, p. 16). Selon le gouvernement du Québec, l'intégration va dans les deux sens, elle exige des efforts d'adaptation et l'adhésion aux valeurs communes de la part des personnes immigrantes, mais aussi une ouverture à la diversité et la mise en œuvre de moyens précis de la part du milieu qui les accueille (ministère de l'Éducation et ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, 1998a). D'autres études considèrent attirer l'attention non seulement sur la dimension bidirectionnelle de l'intégration mais aussi sur sa dimension temporelle, car elle se produit de manière graduelle selon le rythme des individus (TCRI, 2015 ; McAndrew, 2001 ; McAndrew et Audet, 2016 ; Audet, Potvin et Burham-Bella, 2013). L'intégration implique divers changements pour les personnes qui immigreront et entraîne de multiples ajustements (Kanouté et Lafortune, 2011 ; Vatz-Laaroussi et al., 2008). Chaque personne immigrante s'engage dans ce processus selon son vécu prémigratoire et migratoire, les conditions d'arrivée et d'accueil dans la société hôte, le capital humain et social de la famille, le degré de maîtrise de la langue du pays hôte (Kanouté et al., 2011). On considère ainsi que l'intégration comprend différentes dimensions : culturelle, sociale, économique, linguistique, religieuse (Audet et al., 2010 ; Kanouté et Lafortune, 2011 ; Lafortune, 2012 ; Vatz-Laaroussi et al., 2008).

Kanouté (2007a) aborde la dimension culturelle comme un processus où les personnes immigrantes participent à leur société d'accueil et remodelent une nouvelle culture selon leur appréhension du milieu. L'intégration culturelle n'est toutefois pas évidente pour tous et certaines personnes ne se reconnaissent pas toujours dans la nouvelle culture (normes, valeurs) à laquelle ils doivent s'adapter (Kanouté, 2007a). Cela vaut notamment pour les institutions, dont l'institution scolaire, que beaucoup méconnaissent (organisation, fonctionnement, services, normes et valeurs).

On peut aussi ajouter pour certaines personnes des défis d'ordre religieux lorsqu'il y a confrontations entre les valeurs et pratiques issues de leur pays d'origine et celles de la société d'accueil. Par exemple, pour certains immigrants, l'éducation religieuse est très importante, mais, au Québec, celle-ci est perçue comme relevant du domaine privé et c'est à la famille d'assumer la transmission de la religion à leurs enfants (Audet, Potvin et Burham-Bella, 2013 ; MCCI, 1990 ;

Béji et Pellerin, 2010). Il se peut qu'il y ait des désaccords et des contradictions entre ce qui est transmis à la maison et ce qui est transmis à l'école à cet égard (discours, normes, valeurs relatives par exemple à la sexualité, les rapports entre filles et garçons, hommes/femmes, etc.). En ce sens, l'adoption de la loi 21 sur la laïcité de l'État en 2019 au Québec, qui interdit le port des signes religieux aux employés de l'État, a avivé au sein de la société et de l'école des débats et des tensions sur l'intégration des minorités et le vivre-ensemble (Meunier et Legault-Leclair, 2020).

Concernant la dimension sociale de l'intégration (Labelle, 2007; 2015), explique qu'elle suppose l'interaction entre personnes de différentes origines faisant partie des réseaux informels (amis, voisinage, etc.) et formels ou structurés (syndicats, les clubs sportifs, comités de parents dans les écoles, comités des usagers dans les CLSC, tables de concertation dans les arrondissements et les quartiers, etc.). Une telle intégration est parfois ralentie par le fait que les conditions matérielles des parents (et notamment récemment immigrés) dans la société d'accueil sont parfois difficiles (Crèvecoeur, 2000 ; Potvin, 2010).

La dimension linguistique renvoie à la maîtrise du français qui constitue un facteur majeur dans l'intégration des immigrants. Au Québec, en 2022, la loi 101 a été renforcée pour assurer la vitalité et l'avenir de la langue française au Québec. Cette loi (également connue sous le nom de Charte de la langue française) qui a été adoptée par le gouvernement en 1977 dans le but de promouvoir et de protéger la langue française dans la province. Elle fait du français la langue officielle du Québec et tous les enfants qui fréquentent une école publique au Québec doivent apprendre et utiliser le français comme langue d'enseignement principal (MCCI, 1990). Bien que d'importantes ressources soient mises en place pour favoriser l'apprentissage du français pour les adultes (francisation) et les enfants (ex. classes d'accueil, services d'appoint), cet apprentissage exige du temps et les défis linguistiques demeurent importants pour de nombreux immigrants adultes qui ont besoin de développer les compétences suffisantes pour fonctionner au quotidien et s'insérer professionnellement (Roussel, 2018; Theriault, 2011) et pour les enfants dont les apprentissages scolaires et la vie sociale peuvent être impactés (De Koninck et Armand, 2012 ; Mc Andrew, 2015). Certains enfants et jeunes immigrants n'avaient aucune connaissance ou une faible maîtrise du français avant leur arrivée au Québec. Leurs progrès dans l'apprentissage de la langue peut être influencé par plusieurs facteurs tels que l'âge à l'arrivée, la proximité du français avec leur langue maternelle, le milieu social d'origine (Paradis, 2007). Cependant, d'autres auteurs tels que Davar

et Mc Andrew et al. (2008) ont identifié d'autres facteurs, notamment l'attention, la motivation, les émotions, l'évaluation, l'implication parentale, le sommeil et l'alimentation. Ces facteurs peuvent avoir un impact sur les progrès des élèves dans l'apprentissage de la langue française.

En ce qui concerne la dimension économique, l'immigration est souvent perçue comme un moyen de combler les besoins du marché du travail et d'accroître le capital humain (Labelle, 2007). Elle suppose une participation active de la personne issue de l'immigration et une reconnaissance de son apport par la société d'accueil. On évalue notamment l'intégration socioprofessionnelle au regard de l'adéquation entre emploi et qualifications (Béji et Pellerin, 2010; Misirowska, Potvin et Arcand, 2019). Or, cette intégration économique varie grandement parmi les groupes d'immigrants et d'un individu à l'autre en fonction de plusieurs caractéristiques sociodémographiques (âge, sexe, formation, langues maîtrisées, etc.), familiales (individus vivant seuls ou en couple, présence d'enfants en bas âge), ethnoculturelles (région géographique d'origine), etc. Certains immigrants qui ont intégré le marché du travail sont contraints d'accepter des emplois sous rémunérés et précaires. D'autres adultes, dont les diplômes obtenus au pays d'origine ainsi que les acquis et compétences n'ont pas été reconnus se voient dans l'obligation d'entreprendre des études pour se requalifier (Béji et Pellerin, 2010?). Pour certains immigrants récents, le retour à l'école est non planifié et perçu comme étant une contrainte (Kanouté et al., 2011; Lafortune, 2012). Beaucoup de parents issus de l'immigration font face à ces obstacles économiques, en plus de cumuler d'autres défis liés à la langue, la discrimination et la difficulté d'accès aux réseaux sociaux et à l'information (Béji et Pellerin, 2010). L'intégration socioprofessionnelle constitue un des éléments qui aura un impact sur la vie des parents dans la société d'accueil. L'insertion économique permet en effet une participation active à la vie culturelle, sociale et politique et pouvant aboutir à un sentiment d'appartenance à la nouvelle communauté (Béji et Pellerin, 2010).

1.1.2 Les défis spécifiques aux parents d'élèves récemment immigrés

Les défis généraux mentionnés précédemment peuvent particulièrement affecter le rôle de parents d'élèves dans les familles récemment immigrées. Nous soulignons trois grands défis spécifiques auxquels ils peuvent faire face. Ceux-ci ne sont pas les seuls, mais ils ressortent particulièrement des écrits : le décodage du système scolaire, les difficultés en lien avec la communication avec l'école, l'encadrement scolaire à la maison.

1.1.2.1 Le décodage du système scolaire

Le système scolaire peut sembler complexe pour les parents récemment immigrés qui n'y ont pas été éduqués et qui peuvent avoir de la difficulté à comprendre d'emblée son fonctionnement (organisation, routines, pratiques pédagogiques, relations école-famille), ses normes et ses valeurs et les attentes à leurs égards concernant leur rôle de parents d'élèves (Kanouté et al., 2011, Lafortune, Lavoie et Gosselin-Gagné, 2018; Leroux, 2007). Charette (2016) avance que le rôle parental est une construction faite par les parents en fonction d'un socle fondamental, à savoir, l'idée concrète qu'ils parviennent à se faire de l'école et de ce que cela doit être d'être un « bon parent ». Le processus de familiarisation avec le système scolaire peut-être relativement long et se révéler particulièrement exigeant lorsque le cadre de référence du pays d'origine entre en contradiction avec celui du pays hôte (ex. rapport à l'autorité, normes disciplinaires, relations enfants-adultes, méthodes d'apprentissage et d'évaluation). Par exemple, pour certains parents, la discipline à l'école québécoise est trop complaisante et les enseignants n'auraient pas assez d'autorité sur les enfants, ce qui entraînerait selon eux un certain manque de respect des élèves à l'égard des adultes (Benoit, Rousseau, et Lacroix et al. 2008). Leroux (2007) souligne le fait que certains parents n'arrivent pas à suivre le parcours scolaire de leurs enfants parce que le système d'éducation du Québec est différent de celui de leur pays d'origine (filiales, modalités d'évaluations, etc.). À cela s'ajoute le fait que certains d'entre eux ne connaissent pas le français ou en ont une maîtrise partielle.

1.1.2.2 La communication avec l'école

La communication avec l'école représente un autre défi pour certains parents récemment immigrés. De manière générale la communication entre l'école et la famille peut se faire suivant différentes modalités, telles que : par l'intermédiaire du cahier de communication où se trouve intégré l'agenda, dans le cadre des rencontres de parents qui se font deux ou trois fois par année, par la participation des parents aux instances décisionnelles (conseil d'établissement, comité des parents, etc.). Ces formes de communication particulièrement privilégiées et valorisées par le milieu scolaire peuvent ne pas être à la portée de tous les parents et particulièrement ceux qui sont issus de milieux défavorisés et de l'immigration récente (Larivée, Terrisse et Richard, 2013). Il faut rappeler à cet égard que de manière générale, l'implication des parents dans la vie scolaire de leurs enfants dépend de divers facteurs et notamment du capital socioculturel familial (statut

socioéconomique et niveau d’instruction), du niveau scolaire de l’enfant, de la présence ou non de difficultés scolaires chez celui-ci (Deslandes et Bertrand, 2004a). Pour les familles récemment immigrées, il faut aussi considérer, une fois de plus, la question de la barrière de la langue qui peut être un frein aux communications. Bilodeau et al. (2010) relèvent que les parents qui ne parlent pas la langue d’enseignement de l’école craignent de se sentir jugés. Certains milieux scolaires peuvent parfois mobiliser le service d’un interprète, mais cette ressource n’est pas toujours disponible et il n’est pas toujours capable, par ailleurs, de répondre à tous les besoins (pour différents groupes linguistiques). D’autres parents qui comprennent le français peuvent ne pas saisir le langage ou le vocabulaire utilisé par le personnel scolaire en raison d’une différence de classe sociale ou d’une méconnaissance du jargon professionnel (Kanouté et Lafortune, 2011).

Les préjugés de part et d’autre peuvent également être un obstacle à la communication entre les parents et l’école. Les parents peuvent avoir des préjugés sur les enseignants ou sur le système éducatif au Québec, ce qui peut compliquer la communication (Kanouté, 2007a). Il arrive aussi que le milieu scolaire manque d’ouverture à l’égard de la diversité ethnoculturelle (Bilodeau et al., 2010; Béji et Pellerin, 2010). Selon Charette (2016), les parents peuvent être plus impliqués dans la vie scolaire de leurs enfants s’ils se sentent soutenus et informés par l’école.

Plusieurs parents éprouvent aussi des difficultés à se présenter aux rencontres scolaires qui sont organisées durant les heures de travail. D’autres auteurs soulignent le manque de réseau d’aide et de soutien pour la garde des enfants en bas âge, ou d’accès au moyen de transport pour se rendre à l’école (Charette, Kalubi et Lessard, 2019).

1.1.2.3 De l’encadrement scolaire à la maison

L’encadrement scolaire à la maison peut comprendre plusieurs défis pour certains parents immigrants. Kanouté (2007) évoque notamment des défis liés au profil des familles (barrière linguistique, sous scolarisation, analphabétisme) ou aux conditions de vie (manque de ressource, chômage, cumul d’emplois précaires, expériences d’exclusion) qui engendrent des difficultés compromettant le rôle parental. Des parents peuvent par exemple manquer de temps pour l’encadrement scolaire en raison de leur sur-engagement sur le marché professionnel.

Or, de nombreuses études soutiennent que l’implication des parents dans la scolarité favorise la réussite scolaire des enfants (Deslandes et Bertrand, 2004b ; Epstein, 2018 ; Ferguson, 2008).

Cependant, d'autres études soulignent que l'encadrement scolaire à la maison n'est pas le facteur le plus important pour soutenir les enfants dans leur expérience socioscolaire (Fan et Chen, 2001 ; Jeynes, 2005) parce que l'implication parentale est beaucoup plus complexe que l'encadrement des travaux scolaires. Charette (2016) a ainsi montré que les parents récemment immigrés déploient diverses stratégies visant à soutenir leurs enfants à l'école et plusieurs de ces stratégies sont méconnues du milieu scolaire (ex. organisation de l'emploi du temps de l'enfant, traduction des devoirs dans la langue d'origine, recours à un tuteur privé). Si plusieurs d'entre eux peuvent pas offrir une aide directe à l'enfant, ils ne sont pas pour autant dépourvus de ressources et peuvent faire appel à des membres de la famille proche ou élargie et à d'autres ressources externes tels les organismes communautaires. Les milieux communautaires complètent en effet les efforts de l'école en favorisant le lien entre celle-ci et les familles (Kanouté et al., 2011).

1.1.3 Le rôle des organismes communautaires auprès des parents récemment immigrés

Les organismes communautaires jouent un rôle important auprès des parents en offrant des services et des programmes pour les soutenir dans leur rôle de parents. Ces organismes peuvent offrir des conseils et un soutien émotionnel aux parents, ainsi que des ressources pratiques. Ils sont vus comme un facilitateur de la relation famille-école-communauté (Bilodeau et al. 2011). Ces organismes font partie des ressources vers lesquelles les personnes récemment immigrées se tournent à leur arrivée. Elles peuvent y recevoir des services et des ressources pour les aider à mieux comprendre le système éducatif québécois et à soutenir la scolarité de leurs enfants (cours de français, ateliers d'information, séances de soutien scolaire, rencontres avec des professionnels de l'éducation, activités culturelles (Bilodeau et al., 2011).

Selon Kanouté et al., (2011, p. 415), « les organismes communautaires favorisent l'appropriation de l'expérience migratoire, l'actualisation et la bonification du capital social des familles immigrantes grâce aux informations leur permettant de relever les défis relatifs à l'acculturation ». La collaboration école-famille immigrante-communauté est particulièrement importante en milieux défavorisés. En effet, pour les parents de ces milieux, les organismes communautaires sont plus faciles à approcher que les institutions scolaires (Bilodeau et al., 2011 ; Kanouté et al., 2007c; 2011). Les rapports dans les organismes communautaires sont moins formels et les familles peuvent plus facilement y poser leurs questions, trouver parmi les intervenants et les autres

bénéficiaires des personnes qui parlent parfois la même langue et/ou qui ont vécu l'immigration et peuvent partager certains vécus avec eux (Gosselin-Gagné, 2018 ; Kanouté et al., 2007c, 2011).

Il est documenté que l'intervention communautaire améliore l'intégration des familles immigrantes au sein de leur société d'accueil ainsi que leur relation avec l'école (Kanouté et Lafortune, 2011 ; McAndrew, Audet et Bakhshaei, 2010; Vatz-Laaroussi et al., 2008; Charette et Kalubi, 2019).

1.1.4 Le rôle de l'intervenant communautaire scolaire

Il existe plusieurs types d'intervenants qui soutiennent les relations entre l'école et les familles et plus particulièrement entre l'école et les familles immigrantes. Certains milieux peuvent ainsi bénéficier du soutien d'un intervenant communautaire scolaire (ICS), d'un agent/intervenant communautaire scolaire interculturel (ICSI), d'un agent de liaison, de milieu ou de développement, d'intervenants école-familles-communauté (Potvin, Audet et Bilodeau, 2013, Audet, Potvin et Burham-Bella, 2013). Ces différents types d'intervenants agissent avec des objectifs à la fois semblables et différents et mettent en œuvre des pratiques diverses de collaborations école-familles-communauté qui soutiennent à des degrés variés la réussite des élèves (Potvin, Carignan, Audet, Bilodeau, et Deshaies, 2010).

Dans notre travail, nous nous sommes intéressés à l'intervenant communautaire scolaire (ICS) qui intervient auprès des familles qu'elles soient immigrantes ou non. L'ICS représente une ressource intermédiaire entre l'école, la famille et la communauté (Bilodeau et al., 2010). C'est une personne qui travaille à la fois dans des écoles avec la famille et dans un organisme communautaire. Une fois installé dans l'école, son rôle est de faciliter la communication et la collaboration avec les familles qu'il accompagne en informant les parents sur le quotidien scolaire, les méthodes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, les modalités de communication avec l'école (Bilodeau et al., 2010). Lorsqu'il s'agit de familles immigrantes, les ICS informent aussi le milieu scolaire de la réalité des familles immigrantes.

L'ICS peut mettre en place des réseaux d'entraide pour les familles, organiser des ateliers ou des activités à l'école pouvant attirer la famille dans le but de créer un lien-école-famille-communauté (Potvin, Audet et Bilodeau, 2013). Les différentes activités proposées (parascolaires, cours de francisation pour les parents immigrants, soutien alimentaire et matériel, ateliers de cuisine collective parents-enfants) sont considérées comme un levier pour l'intégration socioscolaire des élèves et de leurs familles (Bilodeau, 2009). De manière générale, le travail d'ICS est décrit comme

une « pratique à caractère social qui se situe aux frontières des professions de travailleurs sociaux, psychoéducateurs, d'animateurs » (Bilodeau et al., 2011, p.9). Il faut noter que toutes les écoles ne bénéficient pas de la présence d'un ICS et son rôle n'est pas toujours bien connu dans les milieux scolaires où il est présent.

1.1.5 Problème et question de recherche

Dans les sections précédentes, nous avons discuté de l'immigration au Québec et à Montréal en particulier. Nous avons souligné les défis généraux et spécifiques auxquels peuvent faire face les parents récemment immigrés dans la société d'accueil et dans la relation avec l'école de leurs enfants. Nous avons également abordé le rôle des organismes communautaires et des intervenants communautaires scolaires (ICS) auprès de ces familles.

Si des écrits se sont penchés sur le travail des intervenants communautaires scolaires (McAndrew, Audet et Bakhshaei, 2010); Bilodeau et al., 2011; Lessard et al. 2017) ou sur celui des intervenants communautaires scolaires interculturels (Charette et Kalubi, 2019; TCRI, 2015), aucune à notre connaissance ne s'est attardée sur la perception des familles de l'action de ces intervenants. Notre recherche se propose d'explorer cette question du point de vue de parents récemment immigrés.

Notre question de recherche est ainsi formulée : quelle est la perception des parents récemment immigrés du soutien apporté par les ICS en ce qui concerne leur rôle de parents d'élèves et leur implication à l'école? À partir de certains écrits (Bérubé, 2004; Charette, 2016; Kanouté, 2007a), nous considérons que le rôle de parent d'élèves recouvre toutes les habiletés, stratégies, actions développées et mises en œuvre par les parents en vue de soutenir leur enfant dans sa scolarité, dans un contexte (social, scolaire) donné qui formulent des attentes à leur égard.

Cette question générale nous permettra d'explorer les actions des ICS qui soutiennent le plus les parents en fonction des défis généraux ou spécifiques auxquels ils ont fait face et que nous avons présentés précédemment.

1.1.5.1 Pertinence scientifique

Sur le plan scientifique, notre recherche permettra de compléter les travaux existants sur la relation-école-famille-communauté au Québec (Deslandes, 2013 ; Kanouté et Vatz-Laaroussi, 2008 ; Bilodeau et al., 2011). Elle permettra plus précisément de recueillir la perspective des familles

quant au soutien que leur apporte les intervenants communautaires scolaires. Elle favorisera éventuellement une meilleure connaissance des pratiques d'interventions d'ICS en relatant la collaboration-école-famille-communauté spécifiquement auprès des parents en vue d'une meilleure réussite socioscolaire des enfants.

1.1.5.2 Pertinence sociale

Les résultats de notre recherche permettront d'identifier certains défis que les parents récemment immigrés éprouvent dans leur rôle de parents d'élèves et les actions des ICS qui leur sont plus profitables à cet égard. Ce faisant, les résultats pourront permettre sensibiliser les milieux communautaires et scolaires sur ces questions en vue de la consolidation ou l'amélioration des pratiques d'intervention des ICS pour une meilleure persévérance et réussite scolaire des jeunes. Les résultats pourront aussi permettre de mieux mettre en lumière le rôle des ICS aux yeux du milieu scolaire, ce qui pourra éventuellement favoriser les relations plus soutenues et positives entre les ICS et le personnel scolaire.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, nous présentons les concepts clés de notre étude. Nous explorons dans un premier temps le concept de perception. En lien avec la question du soutien apporté par les intervenants communautaires scolaires (ICS) dans les écoles primaires, nous examinons l'intervention communautaire et la collaboration-école-famille-communauté. Nous mettons en évidence les éléments qui, selon les écrits, favorisent la participation des parents à la vie scolaire de leurs enfants et leur permettent de soutenir leur réussite socioscolaire. Nous terminons le chapitre en soulignant les éléments que nous retenons pour l'analyse de nos données de recherche.

2.1 Le concept de perception

Du latin *percipere* signifiant « saisir par le sens », le concept de perception se rapporte à l'action et à l'effet de percevoir (Piéron, 1951). Ainsi, prenant naissance dans la psychologie vers le XIXe siècle, ce concept exprime une façon de voir et de recevoir, par l'un des sens, les images, les impressions et les sensations externes (Dictionnaire Étymologie, 2005). La perception représente, en ce sens, l'ensemble des mécanismes et des processus par lequel l'individu prend connaissance du monde et de son environnement sur la base des informations élaborées par ses sens (Grand Dictionnaire de la psychologie Larousse, 2002). Pour Piéron, qui s'inscrit dans le champ de la psychologie sociale :

La perception est un processus au cours duquel un individu utilise un ou plusieurs de ses sens pour appréhender l'information qui lui parvient et interpréter un ou plusieurs stimuli auxquels il est soumis. Elle est ainsi conçue comme une construction de l'esprit dans laquelle interviennent non seulement les éléments fournis par nos organes des sens, mais encore nos connaissances, qui viennent compléter les données sensorielles (Piéron, 1951, p. 504).

Dans la même lignée, les cognitivistes sociaux Bruner et Postman (1948, p. 85) soulignent que « la perception apparaît comme un compromis entre ce qui est donné de voir à l'organisme et ce que l'organisme est disposé à voir ou désire voir ou même ce que l'organisme désire éviter de voir ». Le cerveau ne peut pas faire une analyse continue des données complexes qui lui sont transmises pour en tirer des conclusions quant à la situation présente malgré la rapidité de la transmission entre

les neurones. Cette raison amène Robbins et al. (2004, p.156) à définir la perception comme « le processus par lequel les individus organisent et interprètent leurs impressions sensorielles afin de donner un sens à leur environnement ». C'est d'ailleurs en ce sens que Reece (1992, cité dans Montigny 2002, p.3) a défini la perception des parents comme « une capacité efficiente à relever les défis inhérents à l'exercice du rôle parental ». L'auteur considère la perception comme l'ensemble des croyances qu'un parent construit sur ses capacités à mobiliser sa motivation, ses ressources cognitives et les comportements nécessaires pour faire face aux exigences du parentage » (Montigny, 2002). Pour notre travail, nous retenons donc l'idée que la perception est subjective, qu'elle découle d'informations extérieures que l'individu a assimilées et interprétées.

2.1.1 Les facteurs qui influencent la perception

On peut regrouper les facteurs qui influencent la perception en deux grandes catégories : les facteurs liés à l'individu et les facteurs liés au contexte. Concernant les facteurs liés à l'individu, Friedman (2011) souligne notamment l'influence des attentes du percevant à l'égard du sujet ou de l'objet avec lequel il va interagir. Autrement dit, les percevants interprètent les nouvelles informations dans le sens de leurs attentes. Ils interrogent une cible en posant des questions dans le sens de leur a priori tout en orientant leur comportement de telle manière que ces derniers puissent se voir confirmés dans les réactions de la cible. La perception dépend aussi des expériences antérieures (Bruner et Potsman, 1948 ; Merleau-Ponty, 1945) et donc de la culture et des valeurs de l'individu, même si l'influence de ces éléments culturels n'est pas toujours consciente (Friedman, 2011). Des facteurs individuels comme l'âge, le genre la personnalité, les motivations cognitives et affectives, les centres d'intérêt influencent aussi sur la perception (Robbins et al., 2004). Par exemple, sur une scène dans un spectacle les femmes peuvent remarquer des aspects et des détails différents des hommes (Powers et al., 1979, cités dans Friedman, 2011).

Concernant les facteurs liés au contexte, il s'agit de toutes les conditions dans lesquelles la stimulation perceptive est effectuée (Renaut, 2006). L'individu interprète ces stimuli pour donner sens à son environnement. Friedman (2011) souligne par exemple l'influence du contexte culturel sur la perception. Les parents de cultures différentes peuvent voir parfois différemment des stimuli visuels identiques. La perception peut aussi varier entre les membres d'une même culture (Friedman, 2011). Elle dépend en outre des périodes historiques et du genre (Friedman, 2011).

2.1.2 La perception des parents immigrants

En lien avec notre sujet de recherche, nous retenons que la perception des parents du soutien apporté par les intervenants est subjective et dépend de leurs attentes envers ces intervenants et de leurs motivations à collaborer avec eux. On peut par exemple supposer que si les parents sont très préoccupés par la réussite scolaire de leurs enfants, ils pourraient avoir une perception favorable du soutien apporté à cet égard par un intervenant s'ils ont besoin de ce soutien.

La perception des parents est aussi influencée par le contexte dans lequel ils interagissent avec les intervenants (caractéristiques de l'environnement scolaire et des personnes, qualité des interactions, types d'activités, etc.). À cet égard, les perceptions des parents peuvent être différentes, sans pour autant qu'elles soient considérées fausses de part et d'autre, car chacun interprète différemment les informations qui lui viennent du contexte.

Notre étude s'intéressant à la perception des parents du soutien apporté par des ICS, nous nous penchons dans la section suivante sur l'intervention communautaire.

2.2 L'intervention communautaire

L'intervention communautaire prend sa forme dans l'action sociale. Elle est une approche qui vise à améliorer la qualité de vie des personnes et des communautés en favorisant leur participation active à la résolution de leurs problèmes (Bourque, 2012). Selon Savard et Charbonneau (2016), l'intervention est vue comme un processus interactif dans lequel « comprendre » et « agir » deviennent deux mouvements complémentaires qui favorisent la confiance et facilitent la participation des citoyens. L'intervention communautaire s'inscrit dans la mobilisation, dans l'éducation populaire et cherche à développer une prise de conscience citoyenne (Bourque et Lachapelle, 2010). Elle peut être utilisée pour aider les personnes à surmonter les obstacles qui les empêchent de participer pleinement à la société et pour renforcer les liens sociaux et la cohésion communautaire (Ibid.). Les initiatives formelles d'intervention communautaire prennent naissance dans la foulée de l'évolution des mouvements sociaux de revendications de droits et de la professionnalisation du travail social. Elle se déploie au Québec et au Canada à partir des années 1960. Portée par les mouvements progressistes, des intervenants des années d'après-guerre visaient à mobiliser l'action collective en vue de contribuer au changement social et au développement de la société (Bourque et Lachapelle, 2010). Les intervenants communautaires sont

au cœur des processus qui permettent d'établir des rapports de collaboration entre les acteurs et contribuent à la construction d'un système d'action collectif (Bourque, 2012).

2.2.1 Typologie d'intervention communautaire

Selon Bourque (2012), on distingue quatre types d'intervention communautaire : l'approche de l'action sociale ou sociopolitique, l'approche du développement local, l'approche socio-institutionnelle, l'approche sociocommunautaire.

L'approche de l'action sociale ou sociopolitique se voit comme une approche centrée sur la personne, elle a pour visée la défense et la revendication de droits politiques et sociaux. L'intervention communautaire prend forme dans l'action sociale dans le but de promouvoir les intérêts de groupes opprimés en opposition au pouvoir dominant (Bourque, 2012). L'intervention communautaire s'investit dans la mobilisation, l'éducation populaire et le développement d'une conscience citoyenne (Savard et Charbonneau, 2016).

En ce qui concerne l'approche du développement local, elle est conçue pour renforcer l'autonomie et la capacité d'appropriation du développement par les communautés locales. L'intervention communautaire y joue des rôles d'analyse du milieu, de liaison, de formation et de soutien à la négociation et à la gestion des conflits (Bourque, 2012).

L'approche socio-institutionnelle a pour finalité le développement de la capacité d'agir des groupes et des collectivités, tout en cherchant à ce que les programmes et services publics adaptent leurs interventions aux personnes, aux groupes et aux communautés concernés afin d'en améliorer l'efficacité (Ibid.).

Enfin, l'approche sociocommunautaire cherche à renforcer les liens sociaux et les solidarités de proximité en redonnant aux personnes du contrôle sur leur environnement immédiat. L'intervention communautaire y soutient le développement de services et d'activités d'entraide, l'appropriation du pouvoir d'agir (empowerment individuel et collectif), ainsi que la prise de parole citoyenne (Bourque, 2012).

Comeau et al. (2008) ont montré que les approches les plus utilisées varient d'une époque à l'autre, passant d'une prédominance de l'action sociale dans les années 1970 à celle du développement local dans les années 1980 et 1990. Et selon Bourque (2012), les années 2000 marquent l'importante croissance des programmes de santé publique qui semblent faire également de plus en

plus de place à l'approche socio-institutionnelle qui vise à structurer la pratique d'organisation communautaire en CSSS. Cette dernière approche est considérée comme le cadre de référence dans l'organisation communautaire du regroupement québécois des intervenants en action communautaire (Bourque, Lachapelle, 2010; RQIIAC, 2010).

2.2.2 L'intervention communautaire en milieu scolaire

L'intervention communautaire en milieu scolaire est définie par Bourque (2012), comme toute action professionnelle menée en milieu scolaire, un engagement qui touche essentiellement l'enseignant et l'élève et qui pourrait avoir une répercussion sur la famille par rapport à leur investissement du point de vue de l'encadrement scolaire de leurs enfants. D'autres auteurs (Potvin, Audet et Bilodeau, 2013) évoquent l'intervention communautaire en milieu scolaire comme étant une stratégie pour rejoindre les jeunes et leur famille. Pour ces auteurs, ces interventions visent notamment l'adaptation systémique à la diversité et le soutien des élèves en milieu défavorisé. Pour Réseau Réussite Montréal (2020), l'intervention communautaire en milieu scolaire comprend trois catégories d'action : la « prévention universelle » qui vise les compétences individuelles ou le renforcement des facteurs environnementaux de tous les membres d'un groupe (ex. : activités parascolaires) ; la « prévention ciblée » pour empêcher l'augmentation des facteurs de risques sur les facteurs de protection chez l'individu (ex. : activités éducatives complémentaires spécifiques pour des élèves à risque) ; et enfin l'« intervention en raccrochage » qui favorise l'intégration socioprofessionnelle par un retour aux études et l'obtention d'un diplôme ou d'une certification (ex. : inscription dans un parcours adapté). Selon les travaux de Jetté (2017), au-delà du fait de répondre à des modifications ou à des nécessités sociales émises par la collectivité, le mécanisme de fonctionnement de l'action communautaire se fonde sur la reprise de pouvoir de la personne sur sa vie.

L'intervention communautaire en milieu scolaire est considérée comme une approche qui vise à promouvoir la santé, le bien-être et la réussite des élèves en travaillant en étroite collaboration avec la communauté environnante. Cette approche reconnaît que les écoles ne sont pas des entités isolées, mais plutôt des parties intégrantes d'un écosystème plus large (Potvin, Audet et Bilodeau, 2013). L'intervention communautaire en milieu scolaire est généralement appréhendée autour du renforcement des liens entre les écoles, les familles, les organisations locales, les professionnels de la santé et d'autres acteurs de la communauté.

Aussi, dans la prochaine section, nous définissons la collaboration école-famille-communauté (EFC) et analysons les deux typologies qui sont utilisées en éducation.

2.2.3 Collaboration-école-famille-communauté

On retrouve dans les écrits plusieurs termes qui sont associés à la notion de collaborations telles : relation, participation, coopération, partenariat (Cardin et al., 2016 ; Larivée et al., 2013). Certains auteurs les utilisent comme s'ils étaient interchangeables alors que d'autres les différencient (Cardin et al., 2016). Depuis une décennie, les notions de partenariat et de collaboration ont graduellement supplanté celles de relation, de participation ou d'implication parentale (Paquin et Drolet, 2005).

Selon Bouchard, Talbot, Pelchat et Sorel (1996, p. 22), la collaboration « correspond à la participation à la réalisation d'une tâche ou à la prise en charge d'une responsabilité » par un ou des acteurs concernés. Selon le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, on ne peut parler de collaboration que dans le cadre d'un travail en équipe. Un tel travail suppose un certain niveau d'interdépendance et la mise en commun des connaissances, des compétences, des expertises, des expériences, etc. Par ailleurs, la toile de fond d'une bonne collaboration efficace est le volontariat, la parité (égalité reconnue des parties), le partage des buts, des responsabilités et des ressources, la confiance mutuelle et un sentiment d'appartenance au groupe. « La collaboration peut être officielle (participation à des comités, activités de formation, rencontres d'intervention) ou non officielle (rencontres ponctuelles, échanges d'idées, projets menés de concert) » (CTREQ, 2018, p6, Larose, 2018).

La collaboration-école-famille-communauté renvoie quant à elle « aux liens officiels et informels entre l'école, les familles, les membres de la communauté, les institutions, les organismes, les associations qui soutiennent et favorisent directement ou indirectement le développement social, émotionnel, physique et intellectuel des jeunes » (Deslandes, 2013, p. 313).

Depuis une vingtaine d'années, dans les sociétés dites modernes (Beck, 2003), notamment au Québec, les collaborations-écoles-famille-communauté ont fait l'objet des programmes publics et politiques, en santé ou en éducation dans le but de faire face aux divers défis que posent les inégalités sociales en santé ou en éducation. C'est ainsi que le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) et le ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur (MEES, 2019) souligne que ces collaborations permettent de développer une vision commune des besoins des

jeunes et de leur famille ainsi que des actions à privilégier pour répondre à ces besoins et favoriser la participation et l'intégration des familles dans la communauté.

Plusieurs auteurs se sont penchés sur les avantages d'une bonne collaboration EFC. Pour ces auteurs, une collaboration réussie entre l'école et les parents favorise la réussite scolaire (Deslandes, 2013; Fan et Chen, 2001 ; Larivée et al., 2017) et peut agir comme facteur de protection face au décrochage (Janosz et al., 2001). Astor, Benbenishty et Estrada (2009) ajoutent que le travail conjoint de l'école et de la famille constitue une importante clé d'action pour conserver un climat scolaire positif.

2.2.4 Facteurs qui favorisent une collaboration-école-famille-communauté efficiente

Pour que la collaboration EFC soit effective, les acteurs doivent partager un objectif commun (ex. la réussite éducative et le bien-être des jeunes) et coordonner leurs actions en vue de l'atteinte de cet objectif (Boutin et Lecren, 2004 ; Mérini, 1999). Pour Paquin et Drolet (2005), la communication est la source principale d'une collaboration efficace entre la famille et le milieu éducatif. Elle contribue à la création et au maintien d'un lien de confiance entre les deux milieux de vie principaux de l'enfant (Epstein, 2018).

D'autres écrits soulignent l'importance de la reconnaissance mutuelle dans la collaboration, du respect de l'identité de chaque partenaire, de l'écoute et de la confiance mutuelle et de la valorisation de l'apport de chacun (Beauregard, Petrakos, et Dupont, 2014 ; Charette, Kalubi et Lessard, 2019 ; Kanouté et al., 2011 ; Larivée et al., 2017). Ces recherches (Ibid.) relèvent que la collaboration peut être source de tensions dépendamment de la perception de chacun de leur rôle et de la concordance à cet égard entre les acteurs (famille, école, communauté).

La majorité des écoles entretient une forme de collaboration : communication avec les parents, implication des parents dans la gestion de l'école ou dans des activités éducatives, etc. La qualité du leadership de la direction d'école, l'établissement d'une culture organisationnelle et d'un climat favorisant la collaboration et les ressources disponibles dans le milieu scolaire sont autant de facteurs qui soutiennent la collaboration et, à travers elle, la réussite scolaire des élèves (Acker-Hocevar, Cruz-Janzen et Wilson, 2012 ; Parrett et Budge, 2020).

Larivée et al. (2013) présentent, de leur côté, des facteurs qui influencent en particulier l'implication des parents dans la collaboration :

- Organisationnel : conciliation travail-famille-école, garde des enfants, etc.
- Relationnel : accueil à l'école, attitudes du personnel scolaire, etc.
- Psychologique : vécu scolaire antérieur du parent en tant qu'élève, sentiment d'incompétence que peuvent éprouver des parents pour intervenir adéquatement auprès des enfants
- Individuel : niveau de scolarité des parents
- Contextuel : caractéristiques socioéconomiques du milieu de vie des parents et des élèves.

Ces facteurs sont également relevés par d'autres auteurs (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Jeynes, 2005 ; Larose, Terrisse et Bédard, 2008) qui soulignent aussi l'influence de l'âge de l'enfant et de la présence ou non de difficultés scolaires chez celui-ci, les parents ayant tendance à davantage s'impliquer au début de la scolarité au primaire et se révélant particulièrement vigilants lorsqu'ils présentent des difficultés de différentes natures (apprentissage, comportements) (Ibid.).

Epstein (2018) précise en outre que le type d'implication favorisé par les enseignants influencera le rôle éducatif qu'assumeront les parents. Cette influence peut être défavorable à certains parents de milieux défavorisés ou avec un faible niveau d'instruction qui peuvent se sentir peu compétents au regard des attentes des enseignants (Comeau et al., 2008). En effet, la perception des parents de leurs compétences joue un rôle déterminant dans leur décision de participer ou non à la vie scolaire de leur enfant, à l'école et à la maison (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Hoover-Dempsey et Sandler, 2005).

Certains milieux ont mis en place des ressources d'intervenants communautaires dans l'école pour faire le lien entre l'école, les familles et la communauté, comme déjà expliqué dans le chapitre précédent. L'ICS fait partie de ces agents médiateurs. Leur travail est, pour ainsi dire, basé sur le lien de confiance établi avec les parents et le rapprochement qu'ils parviennent à créer entre les écoles et les organismes communautaires afin que chaque partenaire réponde mieux à son mandat respectif (Audet et Potvin, 2013). C'est en ce sens que Perier (2005) aborde les dimensions sociales que comporte le travail des intervenants communautaires entre l'école et la famille : ce travail porte premièrement sur l'articulation entre la socialisation familiale et les exigences scolaires, deuxièmement sur les différentes facettes de l'accompagnement familial de la scolarité des enfants et enfin sur la participation collective des familles au fonctionnement des établissements scolaires (Perier, 2005, cité dans Malbert, 2015).

Dans la section suivante, nous présenterons deux typologies de collaboration-école-famille-communauté, celle d'Epstein (2004) qui s'est intéressée aux modalités d'implication parentale dans la scolarité, et celle de Vatz-Laaroussi et al. (2005) qui s'est penchée spécifiquement sur les formes de collaboration EFC dans le cas de familles immigrantes. Nous considérons ces deux typologies dans notre travail en vue d'identifier si certains types de collaboration sont davantage privilégiés dans les milieux que nous allons considérer et lesquelles soutiennent mieux les familles dans leur rôle parental et dans les relations avec l'école.

2.2.5 Typologie de collaboration-école-famille-communauté et incidences sur l'implication des parents dans la vie scolaire de leurs enfants

La typologie d'Epstein (2004) présente six types d'implication parentale en vue de soutenir leurs enfants dans leur scolarité. Ces types d'implication sont principalement proposés du point de vue de l'école. Le premier est l'exercice du rôle parental qui renvoie aux habiletés des parents d'établir des conditions familiales leur permettant de soutenir les enfants sur le plan scolaire (exemple animation d'activités, devoirs et leçons, supervision, etc.). Le deuxième type met l'accent sur la communication entre l'école et la famille au sujet des programmes scolaires et des progrès des élèves par des communications efficaces entre l'école et la maison. Dans le troisième type, les parents s'impliquent à l'école comme bénévoles dans différentes activités pour soutenir leurs enfants (animation, bibliothèque, etc.). Le quatrième type porte sur « l'apprentissage » qui permet aux familles de s'impliquer dans l'apprentissage et l'encadrement scolaires de leurs enfants (devoirs et leçons, supervision, etc.). Le cinquième type offre la possibilité d'inclure les familles comme participants dans les prises de décision à l'école, dans l'administration et la promotion de l'éducation, le conseil d'établissement, les comités, les groupes d'action et d'autres organisations parentales. En dernier lieu, l'accent est mis sur la collaboration avec la communauté. Epstein fait ressortir les sphères d'influence partagée entre la famille, l'école et la communauté relativement aux apprentissages des enfants. L'auteur suppose que l'implication des parents peut s'appuyer sur des relations plus ou moins soutenues avec les autres acteurs ou partenaires responsables de l'éducation de leur enfant, particulièrement les enseignants.

Ainsi la typologie d'Epstein (2004) relate des formes d'implication parentales dans la scolarité qui se font soit à la maison, à l'école ou dans la communauté. Toutefois, les recherches ne précisent pas si une forme d'implication favorise une meilleure réussite des enfants. La typologie d'Epstein

nous permet néanmoins de faire le lien avec les activités menées par les ICS pour favoriser la participation des parents dans la vie scolaire de leurs enfants. Notre recherche permettra éventuellement d'explorer quelle forme de participation et d'implication privilégient les parents par rapport au soutien qu'apportent les ICS. Nous rappelons que cette participation et implication des parents dépendent de leurs forces, de leurs vulnérabilités, de leurs valeurs, de leurs croyances, de leurs habiletés et de leur sentiment de compétences parentales.

La typologie de Vatz-Laaroussi et al. (2005) permet d'explorer divers types de collaborations qu'entretiennent l'école et les familles immigrantes. Cette typologie a été mise en évidence à Montréal et à Sherbrooke auprès d'élèves en situation de réussite. Elle présente plusieurs manières de partager les fonctions d'éducation, de socialisation et d'instruction entre l'école et les familles. Elle souligne les voies par lesquelles les familles peuvent s'impliquer dans le milieu scolaire tout en présentant le rôle de la communauté dans cette collaboration.

Les auteurs identifient six (6) types de collaboration-écoles-familles immigrantes. 1) « L'implication assignée » où c'est l'école qui assure les fonctions d'éducation, de socialisation et d'instruction et détermine les voies par lesquelles les familles peuvent s'impliquer dans le milieu scolaire. 2) Dans la collaboration « partenariale », à l'inverse du modèle précédent, les familles et l'école se partagent les trois fonctions de la mission de l'école et se reconnaissent mutuellement. Les parents sont considérés comme des parents responsables. On ne les voit pas souvent à l'école, mais ils sont perçus comme étant des parents en mesure d'éduquer leurs enfants et de les encadrer. 3) Dans la collaboration avec « espace de médiation », la famille et l'école ont besoin d'un tiers pour assurer la médiation. Le niveau d'éducation et le niveau socioéconomique des parents qui s'inscrivent dans cette modalité de collaboration sont faibles. Ils se réfèrent donc à un médiateur qui peut être un organisme communautaire du quartier ou une association ethnique. 4) Dans la « collaboration distance assumée », l'école et famille ont peu de lien et c'est la communauté ethnique ou religieuse qui soutient la famille pour qu'elle remplisse ses fonctions d'éducation et de socialisation, tout en laissant à l'école la mission de l'instruction. 5) Dans la collaboration fusionnelle, l'école sort de l'institution pour entrer dans la famille, elle est présente dans la famille, le plus souvent par des interactions personnalisées. Les deux institutions partagent les trois fonctions (éducation, socialisation et d'instruction). 6) La collaboration en quête de visibilité décrit la situation de parents qui cherchent à être entendus par l'école en se faisant représenter dans les instances scolaires. Vatz-Laaroussi et ses collaborateurs font des liens entre les formes de

collaboration privilégiées par les parents issus de l'immigration en fonction de leurs profils migratoires et socioéconomiques.

Bien que notre recherche ne vise pas à explorer ces six types de collaboration décrits par Vatz-Larrousi et al. (2005), nous trouvons néanmoins important de signaler cette typologie qui est souvent citée dans des travaux québécois sur les relations école-familles immigrantes-communauté (Charette, 2016; Charette, Kalubi et Lessard, 2019; Kanouté et al., 2016; Larivée, Terrisse et Richard, 2013). La typologie de Vatz-Laaroussi ouvre nos perspectives au fait qu'il existe différentes modalités de collaboration école-familles immigrantes-communauté. Le travail des ICS ne représente qu'une modalité parmi d'autres que nous avons choisi de documenter du point de vue des parents.

2.2.6 Synthèse des écrits

Au terme de cette recension des écrits, nous retiendrons que la perception des parents est influencée par certains facteurs comme leurs attentes à l'égard du sujet ou de l'objet avec lequel ils vont interagir (les ICS, l'école). Leur motivation, leur culture et leurs valeurs intrinsèques vont influencer la qualité de leurs interactions avec les acteurs suscités (Friedman, 2011).

Nous avons aussi mis en évidence que le soutien des ICS s'inscrit dans le cadre d'une relation-école-famille-communauté. Il ressort en outre des écrits que l'intervention communautaire en milieu scolaire (appréhendée en termes de collaboration EFC) permet de mieux soutenir les familles lorsque les conditions favorables sont mises en place, telles que : le partage d'un objectif commun (bien-être, réussite des élèves) et des moyens pour l'atteindre, des liens positifs entre les différents acteurs (direction, enseignants, parents, élèves, organismes communautaires, professionnels, et personnel non enseignant), la confiance et la reconnaissance mutuelles. Des auteurs comme Epstein (2004) et Vatz-Laaroussi (2005) ont mis en évidence dans leurs typologies respectives différentes manières pour les parents d'exercer leur rôle parental et de participer à la vie scolaire de leurs enfants, à la maison, à l'école et en recourant au milieu communautaire. Nous nous attardons plus particulièrement dans notre recherche sur ce lien entre la famille et l'intermédiaire communautaire que représente l'intervenant communautaire scolaire (ICS).

2.2.7 Objectifs de recherche

L'objectif général de notre recherche est de documenter et d'analyser la perception des parents récemment immigrés du soutien apporté par les intervenants communautaires scolaires dans deux écoles primaires à Montréal. Les objectifs spécifiques sont les suivants :

1. Décrire et analyser la perception des parents des actions des ICS qui les soutiennent dans leur rôle de parent d'élève.
2. Décrire et analyser la perception des parents des actions des ICS qui soutiennent leur implication dans la vie de l'école de leur enfant.
3. Dégager du discours des parents, les conditions favorisant des relations École-Famille-ICS positives et une collaboration aux retombées optimales.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présentons la méthodologie de cette recherche. Nous exposons les raisons qui nous ont amenée à privilégier la recherche de nature qualitative, puis nous nous attardons sur la procédure de recrutement des participants et la stratégie de collecte et d'analyse des données. En dernier lieu, nous signalons quelques considérations éthiques et des limites éventuelles liées à notre posture de chercheuse susceptible d'interférer avec notre expérience antérieure d'ICS.

3.1 Type de recherche

Pour atteindre notre objectif de documenter et d'analyser la perception des parents récemment immigrés du soutien apporté par les intervenants communautaires scolaires (ICS), nous optons pour une démarche qualitative et exploratoire. Cette démarche est caractérisée par la volonté de la chercheuse de comprendre la signification des données (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006).

La méthode qualitative se caractérise par sa souplesse d'ajustement durant le déroulement de la collecte des données et elle fournit des outils pour la collecte d'informations contextuelles permettant de décrire le plus fidèlement l'expérience des acteurs. La méthode qualitative est ainsi choisie en vertu de la nature de l'étude portant sur « des phénomènes sociaux ou des situations dans un contexte naturel, dans laquelle est engagé le chercheur, et visant la découverte et la compréhension de données qualitatives, au traitement de celles-ci » (Legendre, 2005).

Notre démarche de recherche est aussi exploratoire puisqu'elle cherche à comprendre un objet d'étude à partir d'un regard nouveau (Lamoureux, 2000), c'est-à-dire de comprendre la perception des parents du soutien des ICS en milieu socioscolaire. En effet, peu d'études s'intéressent à la perception des parents récemment immigrés du soutien apporté par les ICS en milieu socioscolaire. Donc, cette méthode est choisie en vertu de la finalité de la recherche qui n'est ni la généralisation, ni la vérification d'hypothèses, mais plutôt l'élargissement de la connaissance et la compréhension exploratoire de la perception des parents sur le soutien des ICS (Savoie Zajc et Karsenti, 2011).

3.2 Échantillon et mode de recrutement

L'échantillonnage dans un contexte de recherche qualitative repose sur les caractéristiques précises de l'étude en question (Poupart. 1998). Il s'agit d'un échantillon de type non probabiliste. Nous avons huit (8) parents répondants, soient cinq (5) femmes en couple, deux (2) femmes célibataires (monoparentales) et un (1) homme en couple. Ils proviennent de différents pays : Algérie, Maroc, Mexique, Iran, Haïti, Kinshasa, Cameroun. Ils sont arrivés au Québec entre 2016 et 2021. Un de ces parents est passé dans un camp réfugié avant son arrivée au Québec et un autre a été obligé de laisser son pays en raison de la situation politique. Trois de ces parents sont âgés entre 30 à 35 ans et les cinq autres entre 35 à 45 ans. Six (6) détiennent un diplôme de niveau universitaire dans des domaines variés (communication, comptabilité, informatique, actuariat, électricité et génie civil) et deux ont un niveau d'étude correspondant au collégial québécois. Tous les parents occupaient une profession avant d'immigrer au Québec. Arrivés sur le territoire, ils ont dû changer de carrière pour accéder au marché du travail.

Six (6) des parents interviewés sont arrivés au Québec en couple et avec des enfants. Deux (2) ont donné naissance à des enfants au Québec. Les parents ont des enfants inscrits dans deux écoles primaires du Centre de services scolaire de Montréal. Chaque parent a au moins un enfant dans une des écoles choisies. Les deux écoles choisies sont situées dans deux milieux différents, et ont en commun un nombre significatif de parents récemment immigrés ainsi que la présence d'intervenants communautaires.

Le recrutement des participants a eu lieu par l'intermédiaire d'un organisme communautaire. Nous avons pris contact, dans un premier temps avec un ancien coordonnateur de l'organisme. Par la suite, il nous a référé vers la coordonnatrice actuelle à qui nous avons envoyé un courriel expliquant notre démarche, l'objectif de notre recherche et sollicitant leur aide dans le processus de recrutement. L'organisme nous a mis en contact avec certains parents souhaitant participer à la recherche et nous avons contacté ces derniers par téléphone pour leur expliquer le projet et pour planifier une rencontre avec eux. Nous avons rassuré les participants quant aux règles de confidentialité et quant à la possibilité qu'ils avaient de se retirer de la recherche à tout moment, sans avoir à fournir de justification et nous les avons aussi rassuré qu'ils n'aient pas non plus l'obligation de participer. Le tableau 3.1 présente le profil de chaque participant.

Tableau 3.1 : Profil des participants

Pseudonyme	Pays d'origine	Âge	Année d'arrivée au Québec	Nombre d'enfants	École fréquentée par les enfants
Marly	Haïti	41	2016	3	École A
Safira	Cameroun	44	2016	4	École A
Lora	Haïti	35	2019	3	École A
Aïda	Iran	37	2017	3	École A
Luka	Maroc	45	2018	3	École B
Toinie	Kinshasa	34	2017	5	École B
Joanie	Algérie	38	2016	4	École B
Martina	Mexique	35	2016	1	École B

3.3 Instrument de cueillette des données

En ce qui a trait à l'instrument de collecte des données, nous avons élaboré un guide d'entretien individuel semi-dirigé que nous avons utilisé lors des entretiens avec les parents (voir annexe A). Le guide d'entretien comprend des questions semi-ouvertes documentant 1) les caractéristiques sociodémographiques des parents (pays d'origine, année d'arrivée au Québec, langues parlées, nombre d'enfants, etc.) et la trajectoire migratoire, 2) l'exercice du rôle de parents d'élèves et les modalités d'implication à l'école et dans la vie scolaire de leurs enfants en général, 3) les relations avec l'ICS et leur perception du soutien apporté par celui-ci et relater les discours favorisant un réel soutien dans l'implication des parents dans la vie scolaire. Le tableau 2 ci-dessous présente les thèmes généraux de l'entretien.

Tableau 3.2 : Thèmes généraux de l’entretien

Caractéristiques sociodémographiques des parents	– Pays d’origine et de naissance – Langue(s) maternelle(s) – Âge – Sexe – Année d’arrivée au Québec – Nombre d’enfants – École fréquentée par les enfants
Trajectoire migratoire et cadre sociofamilial des parents	– Processus pré migratoire/migratoire/postmigratoire – Structure familiale, socialisation (normes et valeurs, adaptation au Québec et sentiment d’intégration) et réseau de soutien familial Réseau social (limité/élargi)
Éducation des enfants	– Encadrement scolaire des enfants – Résultats scolaires et projets de réussite pour les enfants Défis perçus dans l’éducation des enfants et dans l’accompagnement scolaire
Collaboration-école-famille-communauté	– Communication avec l’école – Participation aux activités – Compréhension du système scolaire – Relation parents-écoles Relation enseignant-élève
Perception des parents du soutien des ICS	– Besoins et attentes du parent en termes de soutien – Relations du parent avec l’ICS – Soutien obtenu de la part des ICS – Perception du parent des actions de l’ICS

À noter que selon Van Campenhoudt et Quivy (2011) l’entretien semi-dirigé n’est ni entièrement ouvert ni canalisé par un grand nombre de questions. Généralement, le chercheur dispose d’une série de questions guides, relativement ouvertes, à propos desquelles il est impératif qu’il reçoive une information de la part de l’interviewé. Mais il ne posera pas forcément toutes les questions dans l’ordre où il les a notées et il pourra aussi se permettre de s’écarter de la formulation prévue.

Les entretiens ont été réalisés durant les mois de mars à juin. Ils se sont tenus en français et en face à face. Ils ont duré environ une heure chacun et ont tous été enregistrés sur un support audio. Les entretiens ont été menés de manière à faciliter l’expression verbale des participants. Nous posions

une question générale (ex. parlez-nous de votre décision d'immigrer et votre arrivée au Québec) et nous laissons le participant développer sa réponse en relançant au besoin avec des demandes de précision. En vue de tester la qualité de notre grille d'entretien, nous avons fait un prétest avec une mère d'une classe primaire, provenant d'une école de Montréal différente de notre échantillon. En tenant compte des réactions et commentaires de l'interviewée durant l'entrevue, ce prétest nous a permis de clarifier, de modifier, d'enlever ou d'ajouter certaines questions.

3.4 Stratégies d'analyses des données

Les opérations d'analyse ont été réalisées en suivant les recommandations de plusieurs chercheurs spécialisés en recherche qualitative (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996 ; Van der Maren, 1995 ; Huberman et Miles, 1991). Et cette démarche comporte les étapes suivantes : la transcription des données, le codage, la catégorisation, l'analyse et la synthèse des données.

Toutes les entrevues ont été retranscrites puis codées manuellement. Nous avons porté un premier coup d'œil sur l'ensemble de nos données afin d'identifier les informations pertinentes à notre recherche. Cette première étape consiste en l'« analyse du matériel » recueilli pour en « extraire les données » afin de séparer les renseignements pertinents du brut (Van der Maren, 1995).

La deuxième étape est la catégorisation, l'« examen des données » obtenues à partir de l'étape précédente pour être en mesure d'en « décrire le contenu » (Van der Maren, 1995). À partir de nos verbatims, nous exportons les données « brutes » qui nous aident à catégoriser les informations recueillies par thèmes, soient : les caractéristiques sociodémographiques des parents, les facteurs qui influencent l'implication parentale dans la vie scolaire de leurs enfants, les activités proposées par les ICS, les types de soutien apporté par les ICS, la perception des parents du soutien des ICS sur le plan de leur rôle parental, de l'implication à l'école, de la collaboration-école-famille-communauté. Il faut noter que le canevas d'entrevue permettait déjà de repérer ces informations à l'aide des sous-thèmes.

La dernière étape d'analyse a pour objectif de « transformer » des données pour en « produire des résultats », ce qui est appelé le « traitement » (Van der Maren, 1995). Pour réaliser cette analyse, nous avons procédé à une analyse thématique qui selon Paillé et Mucchielli (2021) permet la réduction des données du corpus. Nous avons fait l'analyse des données recueillies en mettant en relief ce que nous avons appris en comparaison avec ce que nous savions déjà.

Au moment d'aborder la phase de l'interprétation des données, nous avons procédé au traitement et à l'analyse des données de chaque participant puis à une analyse transversale de tous les entretiens, comme préconisé par Yin (2003). Les informations colligées permettent de dégager les éléments de convergence et de divergence entre les réponses, ce qui fait que les réponses se ressemblent et se distinguent les unes des autres.

3.5 Considérations éthiques

Selon Marchand (2007), pour conduire une entrevue semi-dirigée il faut s'assurer de respecter certaines dispositions éthiques, telles : le consentement libre et éclairé des participants, la confidentialité des renseignements personnels, le respect des groupes vulnérables et le respect de la justice et de l'équité. En ce qui concerne le consentement des participants, le consentement est recueilli par écrit. Les aspects d'éthique et de déontologie ont également été respectés lors de la réalisation des entretiens. Les objectifs de recherche ainsi que le respect des règles de confidentialité et d'anonymat sont expliqués à tous. Les participants sont avertis que les entretiens sont enregistrés tout au long de la rencontre.

À l'étape de l'analyse des données d'entrevues, des pseudonymes ont été utilisés afin de préserver l'anonymat des personnes et aucune information susceptible de permettre l'identification des participants n'a été dévoilée.

Nous avons aussi prêté attention à ne pas influencer le discours des parents et à les laisser s'exprimer librement en évitant le plus que possible de laisser interférer notre propre expérience antérieure d'intervenante communautaire scolaire. Néanmoins, nous sommes conscientes que certains biais ont pu nous échapper et ont pu influencer la conduite de l'entretien et l'analyse des résultats (ex. notre connaissance du travail des ICS dans un contexte donné a-t-elle influencé le regard que nous avons porté sur le discours des participants, sur certains aspects en particulier ?).

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DES DONNÉES

Dans le présent chapitre, nous présentons les données des entretiens réalisés avec les huit (8) parents récemment immigrés qui ont des enfants à l'école primaire à Montréal qui ont accepté de participer à la recherche. Dans un premier temps, nous présentons les enjeux généraux soulevés par ces derniers en lien avec leur vie au Québec, l'intégration de leurs enfants à l'école et dans la société québécoise. Ensuite, nous abordons plus spécifiquement la relation des parents avec les ICS. Nous décrivons leur perception des actions des ICS qui les soutiennent dans leur rôle de parent d'élève et favorisent leur participation à l'école. En troisième lieu, nous abordons la perception des parents des enjeux de collaboration EFC. Nous terminons le chapitre en faisant une synthèse des résultats.

4.1 Enjeux généraux soulevés par les parents en lien avec l'arrivée et l'installation au Québec

Au début des entretiens avec les parents, ces derniers nous racontent leur processus d'immigration et d'installation au Québec. Pour tous, l'immigration se révèle un changement pour avoir la quiétude et une nouvelle vie avec les enfants. Sur les huit parents, trois (Joanie, Lora et Luka) ont relaté avoir eu des informations sur leur lieu d'installation avant leur arrivée au Québec par le biais de la famille et d'amis. Bien qu'ils soient satisfaits de leur décision d'immigrer, l'arrivée et l'installation au Québec se sont révélées parfois difficiles.

Deux de ces parents affirment avoir laissé leur pays d'origine en raison de l'insécurité qui y sévit ou en raison de problèmes politiques. Du point de vue d'Aïda (35 ans, Iran) et de Toinie (34 ans, Kinshasa) les situations politico-sociales très difficiles vécues au pays d'origine les ont fragilisées et à leur arrivée au Québec, elles se sont senties vulnérables au point de se sentir perdues dans la société d'accueil.

Au plan professionnel, six sur huit participants ont dû radicalement changer de profession afin de faciliter leur intégration sur le marché du travail. Délaissant leurs anciennes professions dans les domaines comme la gestion des affaires, la comptabilité, le génie, l'économie, ils se sont redirigés dans des secteurs qui leur semblaient plus accessibles au Québec tels l'éducation, l'éducation à l'enfance, la santé (préposé aux bénéficiaires, aide familiale à domicile surnommé auxiliaire aux

services de santé et sociaux (ASSS). Aïda (35 ans, Iran) et Luka (45 ans, Maroc) se sont plaints de la non-reconnaissance de leur diplôme au Québec. Par exemple, Luka a relaté qu'il a eu un diplôme de doctorat dans son pays d'origine, Aïda en architecture et son conjoint un diplôme d'études supérieures en entrepreneuriat (niveau maîtrise), puis arrivé au Québec, leurs diplômes sont sous-évalués et ils ont été obligés de se réorienter et d'aller faire une technique au CÉGEP. Toinie (34 ans, Kinshasa), de son côté, s'est tournée vers un CÉGEP pour une formation en technique d'éducation à l'enfance qui lui a permis de mettre en place une garderie familiale, tandis que son conjoint a entamé un baccalauréat en actuariat à l'université. Elle explique :

J'arrive au Québec avec un diplôme qui n'était pas pris en compte, je ne pouvais pas travailler sur mon diplôme ni sur mes expériences... (Toinie, Kinshasa, école B)

Au plan familial, deux mamans (Martina et Toinie) ont mentionné que la monoparentalité a compliqué leur intégration, car elles se retrouvaient seules dans un nouveau pays sans personne sur qui compter.

J'avais eu des difficultés en tant que famille monoparentale au début pour placer ma fille dans une garderie. Il fallait quand même trouver un endroit avant même de pouvoir penser à un retour à l'école... (Martina, Mexique, école B)

En tant que parent immigrant, au début c'était très difficile, nous sommes nouveaux sur le territoire, nous n'avons pas de référence pour les ressources. (Joanie, Algérie, école A)

Au plan social en général, les parents évoquent aussi des défis d'adaptation liés à l'hiver rigoureux, à l'apprentissage ou à la compréhension de la langue, au décodage des coutumes et du mode de fonctionnement de la société. L'hiver a ainsi constitué un réel choc pour Joanie (32 ans, Algérie), Marly (41 ans, Haïti) et Luka (45 ans, Maroc). La question de la barrière de la langue n'est pas des moindres. À cet effet, tous les parents reconnaissent avoir eu, d'une façon ou d'une autre, à faire face à ce problème à leur arrivée, ce qui n'a malheureusement pas facilité leur adaptation. Un de ces parents (Martina, 35 ans, Mexique) ne parlait qu'espagnol à son arrivée. De son côté, Aïda dont la langue maternelle est le persan, explique qu'elle comprenait le français à son arrivée mais ne le parlait pas. Trois parents Lora (35 ans, Haïti), Aïda (35 ans, Iran) et Safira (44 ans, Cameroun) et leurs enfants parlaient tous en anglais à leur arrivée. Ils arrivaient à peine à comprendre quelques mots en français, mais au fur et à mesure, ils sont parvenus à se débrouiller assez rapidement.

Quatre parents (Martina, Luka, Marly et Toinie) ont aussi eu des difficultés à comprendre le parler québécois, l'influence des mots de l'anglais, la rapidité et l'accent qui demandent un effort important à l'écoute. Luka (Maroc, école B) explique en ce sens :

« Il y avait l'adaptation avec la langue. Oui les gens parlent français, mais l'écoute n'était pas facile... ».

Des parents évoquent des particularités du Québec, comme le déménagement qui se fait à une période bien distincte de l'année et aussi les différences dans le processus de location d'un logement, dans la nourriture ou les tenues vestimentaires. Ils ont révélé qu'il leur a fallu du temps et savoir être bien à l'écoute pour arriver à comprendre toute cette nouvelle réalité. Les parents apprécient la diversité (divers groupes d'immigrants) qui existe au Québec et soulignent qu'il s'agit d'une grande richesse.

4.2 Le rapport des parents à l'école de leurs enfants

Parmi les éléments les plus appréciés par les parents on peut citer le fonctionnement de l'école québécoise, le temps que le personnel accorde aux enfants pour intégrer les règlements de l'école. Par exemple, Martina explique qu'au début de l'année scolaire elle a observé que chaque fois qu'elle demandait à sa fille de lui expliquer le déroulement de sa journée scolaire, celle-ci insistait sur la routine du jour et les règlements.

De plus, j'ai vu qu'au début de l'ouverture de classe, le temps que les enseignants prennent pour inculquer les règlements aux enfants est considérable. Ils leur expliquent quoi faire et en collaboration avec les enfants. (Martina, Mexique école B)

Pendant plus deux semaines, je demande à ma fille de me raconter ce qui se passe dans la classe, la question de la routine revient toujours. (Martina, Mexique, école B)

Pour ce parent, la routine et les règlements sont importants. Marly soulève l'importance accordée au retard des enfants à l'école, elle relate les appels reçus à la maison pour vérifier la raison de ce retard. Elle explique que la secrétaire prend le temps de vérifier la raison pour laquelle les enfants ne viennent pas à l'école, et ce, pour chaque absence. Au point que les parents considèrent ce geste comme une attention toute particulière aux enfants. Certains parents ont aussi mentionné que certains enseignants prennent le temps d'écouter leurs élèves en classe sur le plan des

apprentissages et ont une communication régulière avec les parents. Par exemple, Lora a expliqué que chaque fois qu'il y a quelque chose de nouveau à l'école (une nouvelle activité, un évènement), les parents sont avisés par courriel, ou par téléphone ou dans le cahier de communication :

L'enseignante m'appelle ou m'écrit par courriel pour m'informer de la prochaine activité ou le projet qui sera mis en place. (Lora, Haïti, école A)

Trois des parents (Martina, Aida, Safira) ont relaté l'accueil lors de l'inscription de l'enfant, disant que la direction et le secrétariat ont pris le temps de leur expliquer quoi faire et de les référer si possible à d'autres ressources. Ils leur ont donné un rendez-vous pour leur faire visiter la classe des enfants par la suite. Pour ces parents, l'accueil a semblé jouer un grand rôle dans leur appartenance à l'école et dans le désir de continuer à explorer le milieu.

Trois parents sur huit (Joanie, Martina et Toinie) ont mentionné que l'adaptation des enfants en milieu scolaire et dans la société d'accueil s'est très bien passée. Trois autres parents (Martina, Lora, Toinie) ont essayé de normaliser la situation en se disant qu'il était normal pour l'enfant de passer par un moment difficile avant de pouvoir s'adapter à sa nouvelle réalité de vie. Ainsi, le sentiment d'isolement des enfants de Toinie et de Luka au début de leur intégration en milieu scolaire, car n'ayant pas d'amis, ni repères dans la cour de l'école, s'est atténué avec le temps.

La question du suivi des devoirs à la maison est très présente dans le discours des parents qui expliquent notamment les stratégies qu'ils utilisent pour aider leurs enfants : vérifier les devoirs dans l'agenda, surveiller les notes, apprendre à l'enfant à organiser son travail, l'encourager, questionner les enseignants sur les difficultés que leurs enfants rencontrent, recourir à des ressources extérieures.

Parfois, je suis là auprès de ma fille, parce que j'essaie de trouver des astuces pour lui offrir des conseils sur le comportement qu'elle doit adopter devant un exercice qui lui paraît difficile. (Marly, Haïti, école A)

J'aide à faire les devoirs ; je cherche de l'aide partout, je vais à des séminaires pour me perfectionner afin de les aider. Je suis très présente dans leur vie scolaire. C'est moi qui fais les devoirs avec ma fille chaque jour, qui l'accompagne dans tout et si ma sensibilité est trop grande pour faire une tâche avec elle alors je fais appel à des professionnels. (Marly, Haïti, école A)

Quasiment tous les parents ont relaté qu’au début les enfants ont dû faire face à des difficultés au niveau de la langue, en français (les dictées, les phrases simples), en mathématique et aussi dans les nouvelles notions abordées en classe. Deux des parents (Lora et Toinie) ont avoué que leurs enfants ont eu des résultats scolaires en dessous de la moyenne. Ils ont, pour la plupart, mis cela sur le compte de la façon différente de faire les choses par rapport à leur pays d’origine. À titre d’exemple, l’un d’entre eux a expliqué ceci :

Résolution de problème, chez nous on donne une phrase pour la résolution de problème, au Québec, on vous en donne une page. Ça apparaît difficile au début et long, ce qui a eu un impact sur les notes des enfants. (Lora. Haïti, école B)

Toinie et Luka estiment que l’approche de l’enseignant auprès des enfants dans la classe est parfois inadéquate. Pour ces parents, l’approche de l’enseignant joue un rôle important dans l’adaptation des enfants en classe et à l’école en général. Toinie relève, en outre, le manque de communication ou la communication tardive des enseignants par rapport aux difficultés d’apprentissage et des troubles que présente son enfant.

Les défis liés à la langue évoqués antérieurement ont aussi eu des répercussions sur les relations des parents avec l’école. Tous les parents interviewés ont avoué qu’ils ont cherché de l’aide soit auprès d’un ami, d’un parent de l’école, d’un voisin, de l’intervenant communautaire scolaire ou d’un organisme communautaire pour soutenir les enfants dans le processus d’adaptation à l’école au besoin.

Ce sont ces défis divers qui ont incité les parents à se tourner vers les ICS pour avoir de l’aide. Six parents (Joanie, Martina, Aïda, Lora, Luka et Safira) ont considéré les ICS comme une ressource importante. Ils les définissent comme étant un moyen pour l’école de garder une bonne relation avec la famille.

En résumé, pour tous les répondants, l’adaptation de la famille s’est faite graduellement malgré les défis ci-haut cités. Tous estiment qu’ils sont parvenus à s’adapter sur le plan social et communautaire notamment en s’intégrant sur le marché du travail, ils ont pu créer des liens avec d’autres ressources sur le territoire. Pour eux, leur adaptation passe aussi par celle de leurs enfants à l’école et c’est pourquoi ils essaient de soutenir ces derniers du mieux qu’ils peuvent en ayant notamment recours aux ICS.

4.3 Rôle général des ICS auprès des familles

Les répondants ont eu leur premier contact avec l'ICS de l'école par différents moyens. Soit par le biais de la direction de l'école lors de l'inscription de leurs enfants, soit par l'intermédiaire du travailleur social de l'école, ou encore d'amis ou du CLSC.

Ainsi, certains comme Martina, Safira et Aïda ont eu ce premier contact par le biais de la direction de l'école lors de l'inscription de leurs enfants, où la direction avait fait appel à l'ICS pour leur présenter le guide d'accueil des nouveaux arrivants à l'école et les aider à accéder à d'autres ressources du quartier (ex. activités parascolaires pour leurs enfants). À la suite de l'évaluation du psychologue scolaire, une autre maman (Marly) a été référée à l'ICS par le travailleur social de l'école, parce que son fils présentait quelques difficultés langagières, afin que l'ICS puisse l'aider à trouver des ressources communautaires qui pouvaient aider à mieux stimuler l'enfant. D'autres parents ont été informés de l'existence de l'ICS par d'autres parents d'élèves (Toinie et Luka) ou des amis (Aïda).

Mon contact avec l'ICS, c'était par un parent, c'est quand je voulais inscrire ma fille au cours de natation qui m'a dit d'aller voir l'ICS. (Aïda, Iran, école B)

Plusieurs de ces parents ont mentionné qu'ils ont rencontré les ICS au moins une fois par mois ou plusieurs fois dépendamment de leurs besoins. Toutefois, ils développent un bon lien avec les ICS par le biais des activités qui sont proposées et ils ont aussi des contacts téléphoniques avec l'ICS lorsque celui-ci veut leur transmettre un message et autant pour les parents s'ils désirent communiquer avec l'école (ICS). Parfois ça peut-être tout simplement un message de courtoisie et dans certaines occasions, ce sont les parents qui appellent au besoin.

Les références à l'ICS se font tout le long de l'année. Selon les parents, les invitations provenant des ICS les encouragent à participer dans les activités en classe (lors de la semaine de lecture, atelier de cuisine en classe, sortie groupe-classe) et les activités parascolaires (camp de jour). Les parents ont aussi évoqué les ateliers d'informations sur le système scolaire organisés par les ICS ainsi que des ateliers portant sur les thématiques des quartiers, les compétences parentales, les comportements à adopter face à l'hiver, le déménagement, comment lire le bulletin scolaire, l'hypersexualisation, etc. Les parents ont aussi mentionné les soirées d'activités mises en place par les ICS telles que les cuisines collectives, les ateliers de cuisine parent-enfant, les activités de soccer ou de badminton organisés au gymnase de l'école, le rallye passage au secondaire, et d'autres activités

de jour telles que l'hiver en fête, les sorties en famille, le soccer parent-enfant, etc. Pour ces parents, ces actions renforcent le lien familial et la relation parent-enfant.

L'ICS m'a permis de connaître les références communautaires, que ce soit pour les habits d'hivers, des paniers de Noël, YMCA des femmes qui m'a beaucoup aidé dans mes démarches d'asile. (Toinie, Kinshasa, école B)

Outre les activités structurées, les ICS sont aussi, aux dires des parents, disponibles pour des consultations individuelles et les parents apprécient le temps que les ICS leur consacrent pour répondre à leurs questionnements, les référer aux personnels scolaires en cas de besoin (service de garde, enseignant, et organismes communautaires) ou à d'autres ressources communautaires (cours de français pour les allophones, service d'aide aux devoirs aux enfants, sorties en famille). Des parents expliquent que les ICS font des appels téléphoniques de courtoisie aux familles pour leur transmettre des informations concernant les camps de jour, le panier de Noël et toute autre activité jugées importantes et nécessaires. Six (6) parents sur huit (8) ont recours régulièrement au service des ICS, tandis que deux (2) (Marly et Safira) n'utilisent pas souvent les services offerts. La disponibilité des ICS semble être l'aspect le plus apprécié par les parents (7/8) en soulignant vivement leur appréciation :

Je pense qu'il est très important qu'en tant que nouvel arrivant tu puisses avoir quelqu'un qui se montre toujours disponible et disposé pour répondre à tes questions et t'aider à avoir les bonnes informations. Je pense que pour quel que soit la personne, c'est déjà un soulagement. Parfois, elle reste très tard pour nous écouter et pour répondre à nos besoins. Peut-être qu'il s'agit là d'un moment privilégié de prendre un petit temps pour remercier l'ICS pour son travail. (Safira, Cameroun, école B)

J'apprécie quand même le support de l'ICS à l'endroit des parents et qu'elle soit disponible pour aider les parents qui viennent d'arriver et qui n'ont pas de ressource pour une meilleure intégration. On consent qu'il y a du monde qui arrive au Québec sans ressources, sans amis et dépourvu de tout. C'est aussi très positif pour tout le monde que ce soit les parents, les enfants, l'école aussi et même les enseignants. Parce que c'est une ressource qui fait le relais entre les familles, l'école et la communauté. (Marly, Haïti, école A)

L'apport du travail des ICS est considérable pour les nouveaux arrivants. Rien ne peut l'égaliser. (Lora, Haïti, école B)

Le travail des ICS constitue pour les parents un appui considérable. Parce qu'un ICS dans l'école permet à chaque parent qui vient d'arriver d'avoir une ressource clé pour les aider dans les démarches. L'ICS est considéré comme référence... (Safira, Cameroun, école A)

Le soutien des ICS, c'est tellement important pour nous, les parents. Je dirais que c'est noble. Pour moi, mettre une ressource disponible pour les parents est l'une des meilleures décisions que la direction ait pu prendre... (Martina, Mexique, école A)

4.4 Les actions des ICS qui soutiennent les parents dans leur rôle de parent d'élève

Aux dires des parents, l'ICS contribue à la communication entre l'école, la famille et la communauté et cette communication est primordiale pour soutenir le cheminement scolaire de l'enfant.

La communication qui est véhiculée entre la famille et l'école permet de voir clair dans le cheminement scolaire de ma fille. Le modèle d'échange entre la famille et l'école renforce non seulement ma compétence pour aider ma fille, ça me rend aussi compétente pour aider d'autres personnes qui se trouveraient dans la même situation que moi. De plus, ça me permet d'avoir une bonne relation avec l'école, les autres professionnels comme l'orthophoniste et l'orthopédagogue impliqués dans la vie de ma fille. (Marly, Haïti, école A)

Les informations recueillies auprès des ICS leur permettent aussi de mieux accompagner les enfants dans les travaux scolaires et dans les divers problèmes (comportements, relationnels) qu'ils peuvent rencontrer à l'école.

Les ateliers organisés par l'ICS m'ont beaucoup aidée dans l'accompagnement de mes enfants. L'enseignante aussi m'explique la plupart du temps comment je dois travailler avec mes enfants surtout dans les exercices mathématiques et du français. (Toinie, Kinshasa, école B)

Finalement, l'ICS m'avait référé à quelqu'un qui m'avait vraiment aidé dans les devoirs de mes deux enfants. N'étant pas à l'école, ce dernier était en accompagnement individualisé, et j'ai dû payer pour le service. (Marly, Haïti, école A)

Les ICS m'offrent la possibilité de mieux connaître les références communautaires que ce soit pour les habits d'hivers, des paniers de Noël, YMCA des femmes qui m'a beaucoup aidé dans mes démarches d'asile. Des organismes pouvant m'aider sur le plan juridique. Par exemple quand mon fils a eu le problème avec le groupe de jeunes filles qui l'avait accusé de les agresser c'est la TES qui m'avait référé à l'ICS. Elle, par la suite, m'a orientée vers l'organisme des femmes de Montréal ou j'avais trouvé une conseillère juridique pour m'aider en la circonstance. Parfois, ce sont des références médicales. Moi seule, je ne pouvais pas savoir si tous ces organismes existaient. (Toinie, Kinshasa, école B)

Marly, une des mamans explique avoir pris contact avec l'ICS en raison des difficultés d'apprentissage scolaires de ses enfants. L'ICS lui a recommandé des ressources pour aider ses enfants présentant des troubles de langage et un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Gisèle explique aussi que le fait de participer aux activités parascolaires suggérées par l'ICS permet à ses enfants de créer des liens à l'école et de mieux s'adapter.

De plus en plus, ils participent à des activités parascolaires à l'école et en famille. L'adaptation devient facile. Ils ont adoré ça. (Martina, Mexique, école A)

Pour les parents, les activités parascolaires sont un des facteurs d'intégration scolaire importants. En effet, celles-ci ont pour finalité la création d'un sentiment d'appartenance. Ces activités aident aussi grandement à la motivation des enfants et de parents.

Les activités ludiques parents-enfants organisés par les ICS soutiennent également les répondants dans leur rôle de parents d'élèves en leur donnant l'occasion d'apprendre davantage sur les intérêts de leurs enfants, de les voir évoluer dans un autre contexte qu'à la maison, de leur montrer l'importance qu'ils accordent à leurs apprentissages.

Des fois, je participe avec ma fille dans les sorties au parc, dans les ateliers de cuisine parent-enfant. Parfois, je participe aux activités de soccer ou badminton organisé par l'ICS au gym de l'école (Aïda, Iran, école B)

Bon, je participe activement dans les rencontres de parents. J'avais même donné mon nom dans le comité de parents de l'école. Justement, l'apprentissage de ma fille, ça me tient vraiment à cœur. (Joanie, Algérie, école A)

Ainsi, l'ICS fait le pont entre les familles nouvellement arrivées et l'école, mais aussi entre les familles et la communauté. On constate que le premier lien établi avec l'ICS à leur arrivée rassure les parents et leur permet au fur et à mesure de découvrir les différentes ressources de leurs milieux. À partir de là, ils peuvent de plus en plus se passer de l'ICS et devenir autonomes dans la mobilisation de ces ressources de quartier.

Les parents soulignent différentes ressources de proximité qui les ont soutenus : le CLSC, le Centre Pauline Julien, l'organisme communautaire PROMIS, le YMCA des femmes, le centre sportif et la Table de concertation du quartier Côte-des-Neiges.

Le fait que les ICS soient aussi souvent issus de l'immigration représente un plus pour les parents. Les ICS ont vécu la même situation migratoire qu'eux ; ils partagent certaines valeurs en commun et ceux-ci peuvent comprendre et anticiper plus facilement certaines difficultés qu'ils rencontrent.

En résumé, selon le discours des parents, les ICS sont très présents dans leur processus d'appropriation de l'école québécoise et d'accompagnement scolaire de leur enfant. Ils les renseignent, répondent à leurs questionnements, les dirigent vers les ressources scolaires et communautaires appropriées. Tous les répondants ont une perception positive des actions des ICS à cet égard. Ces actions répondent essentiellement à leurs besoins et préoccupations concernant la réussite scolaire des enfants, mais aussi la participation à la vie scolaire en général. Les parents conçoivent que ces actions ont une visée éducative importante et soutiennent leur autonomie dans l'accompagnement scolaire de leurs enfants. Toutefois, les parents reconnaissent que l'ICS n'est qu'un maillon dans la chaîne et que le soutien des enseignants, d'autres professionnels de l'école et de la direction sont aussi déterminants (de même que le soutien d'amis et de membres de la famille). Certains tiennent ainsi à souligner l'aide que leur apporte l'enseignant de leur enfant ou les difficultés qu'ils rencontrent dans la relation avec celui-ci ; le service de garde apparaît aussi comme une ressource importante. D'autres parents déplorent que la direction ne soit pas aussi disponible que l'ICS de l'école (par exemple pour faire le suivi des appels téléphoniques des parents).

En plus d'accueillir les enfants, la direction nous explique en réunion des parents les grandes lignes de l'école, autrement dit le projet éducatif, le code de vie qui se trouve dans l'agenda de l'école. Ça aide les parents à comprendre les démarches et la vie de l'école.
(Joanie, Algérie, école A)

Les parents sollicitent aussi la disponibilité des autres ressources scolaires. Ils pensent, ainsi, qu'avec une meilleure disponibilité, la direction pourrait mieux répondre aux interrogations scolaires des enfants, les conseillers pédagogiques pourraient mieux les orienter vers des choix stratégiques pour les enfants et les travailleurs sociaux les orienteraient mieux vers des programmes sociaux communautaires, etc.

Il y avait aussi le CLSC qui nous a référé à une travailleuse sociale qui pouvait nous aider à trouver des organismes de proximité offrant de la nourriture aux personnes immigrantes
(Lora, Haïti, école A).

Un de ces parents soulève le manque des ressources professionnelles en milieu scolaire pour la prise en charge des enfants qui ont des besoins spécifiques. Marly a ainsi expliqué avoir dû payer des ressources complémentaires (orthophonistes et orthopédagogues) pour répondre au besoin de ses enfants vivant avec un trouble du spectre de l'autisme et des problèmes langagiers parce que dans le milieu scolaire, le temps d'attente pour trouver ces ressources est très long ou il n'y a tout simplement pas des professionnels disponibles.

4.5 Les actions des ICS qui soutiennent l'implication des parents dans la vie de l'école

Trois (3) de ces parents (Joanie, Martina et Toinie) participent dans les activités parascolaires (sorties à la bibliothèque, au parc, sorties éducatives, projets particuliers en classe, projets auprès d'une équipe sportive, projet au sein d'un comité spécial, campagne de financement, etc.) dans le but de soutenir le personnel scolaire comme bénévole :

Je participe aussi avec elle dans les activités parascolaires comme bénévoles pour renforcer l'équipe dans la surveillance quand il y a des sorties et des activités lors de journée pédagogique. Parfois, je me rends aussi disponible s'il y a une activité spéciale dans la classe ou dans l'école. Je ne pourrais être plus satisfaite de mon intervention, car grâce à ma proximité avec l'école, je suis plus présente dans la vie scolaire de ma fille.
(Joanie, Algérie, école A)

Safira, de son côté, a relaté que l'accueil et l'invitation offerte par l'ICS lui a permis de prendre part à des activités scolaires. Elle participe même dans les activités ludiques qui se déroulent à l'intérieur de l'école. Pour ce parent, quand elle s'implique elle se sent plus outillée pour faire face aux difficultés scolaires que présentent ses enfants. Il est donc important pour les parents de s'intégrer pour mieux aider les enfants dans leurs parcours scolaires.

4.6 Autres défis relevés par les parents relatifs au travail des ICS

Les parents se sont exprimés aussi sur les enjeux du travail des ICS. Pour ces parents, les ICS sont confrontés à des défis de diversités. Ils doivent rencontrer des personnes différentes au quotidien. Il est particulièrement éprouvant pour les ICS de prendre en charge des parents allophones qui ne possèdent aucune connaissance de la réalité du Québec quand ils ne peuvent pas explicitement communiquer avec eux. Cela demande beaucoup de savoirs et de ressources pour mieux aider les autres.

Les ICS doivent faire face à toutes sortes de parents parlant différentes langues qu'ils ne parlent pas forcément. Et il a le devoir de les aider tous. J'imagine que tout ça, c'est quand même difficile. Puis, j'imagine que ce n'est pas une profession reconnue au Québec, parce qu'il n'y a pas ça dans toutes les écoles. Même à Côte-des-Neiges, il y a des écoles qui n'en ont pas des ICS. Ce sont malheureusement des métiers qui font face à une rupture de subvention aussi. (Aïda, Iran, école B)

D'autres parents soulignent des activités qu'ils jugent moins utiles. Parce que, selon eux, le moment choisi n'est pas toujours approprié, où dans la réalité, ils y feront face plus tard dans le courant des années. Pour un de ces parents, les informations sur le déménagement pourraient être présentées sur des dépliants dédiés aux parents récemment immigrés au lieu de devoir les convoquer sur un atelier.

Personnellement, s'il y a une chose que je trouve moins utile, c'est l'atelier sur le déménagement, parce que je me suis rendu compte, que l'on en parle ou pas, quand c'est le moment de déménager on doit pouvoir emballer les choses pour les transporter d'un endroit à l'autre. Ces informations pourraient être présentées comme un outil schématisé pour mieux démontrer comment faire, ce serait beaucoup plus simple. Par contre, les autres

informations pour l'hiver, pour un nouvel arrivant c'est très utile, car on doit faire face à l'hiver de plein fouet. (Aïda, Iran, école B)

Aucun de ces parents n'a formulé des reproches envers le travail des ICS. Pour ces parents récemment immigrés, le travail des ICS est important et irremplaçable. De ce fait, des parents ont tenu des mots de reconnaissance à l'égard des ICS qu'ils considèrent comme des personnes extraordinaires, que ce soit dans l'accueil des parents ou dans le support offert par les biais de certaines activités organisées en milieux scolaire et communautaire. Ils ont nommé la référence des ICS auprès des organismes communautaires pour obtenir des habits d'hiver, des paniers de Noël et des coupons pour le camp de jour, etc.:

Bon, je pense que c'est un bon moment de dire encore une fois merci, ICS, et que j'apprécie leur travail. Quoique j'aie toujours pris un temps pour lui dire ça. Il fait un bon travail pour la communauté (Safira, Cameroun, école A)

4.7 Synthèse : Le travail des ICS et la collaboration école-famille-communauté (EFC)

Les données recueillies auprès de huit (8) parents récemment immigrés montrent que leur perception du soutien apporté par les ICS est très positive (objectif général). Pour certains répondants, l'intégration est très difficile et pour d'autres, un peu moins. Cependant, ils sont tous d'accord pour dire que la disponibilité des intervenants communautaires scolaires est très bénéfique et leur a permis de surmonter certains défis d'intégration depuis leur arrivée au Québec. Selon leurs dires, les actions des ICS leur apportent quiétude et réconfort dans l'exercice de leur rôle parental en milieu scolaire. Les parents nous ont laissé comprendre que grâce aux actions mises en place par les ICS, ils ont pu mieux exercer leur rôle de parent d'élève et mieux accompagner leurs enfants dans leur cheminement scolaire (objectif 1), et ils ont aussi été encouragés à participer à la vie scolaire (objectif 2).

Le soutien de l'ICS est considéré comme le pilier de la relation-école-famille. Les huit parents reconnaissent que la collaboration-école-famille (EFC) est importante pour l'intégration sociale et communautaire des parents récemment immigrés et pour la famille en général. Selon les propos des répondants, une bonne relation entre les parents, l'école et la communauté passe systématiquement par une bonne communication. Ainsi, ils estiment que l'apport du travail des ICS est considérable. En milieu scolaire, cela offre la possibilité d'avoir des informations

nécessaires au moment opportun. En milieu communautaire, l'ICS représente une référence pour mieux comprendre le fonctionnement de la communauté et élargir leur réseau social au sein de la communauté.

Les données nous montrent que bon nombre de parents ont dû utiliser leurs propres stratégies pour aider leurs enfants dans leur cheminement scolaire. Certains sont à l'affût des faiblesses scolaires pour mieux soutenir l'enfant. La plupart des parents ont avoué leur implication corps et âme dans les devoirs des enfants afin de favoriser leur réussite scolaire. À noter que certains parents sont aussi portés à entamer des démarches auprès des particuliers ou d'organismes ressources (orthophonistes, orthopédagogues, travailleur social du CLSC qui offre des ateliers) afin de mieux être en mesure d'exercer leur rôle de parents d'élèves et de mieux soutenir leurs enfants.

En conclusion, les données des entrevues permettent de comprendre à quel point le processus d'adaptation des parents nouvellement arrivés au Québec peut être exigeant. Ils doivent commencer une nouvelle vie en s'acclimatant à une nouvelle réalité et faire face à d'importants changements liés au mode de vie, à l'intégration sur le marché du travail, à la maîtrise de la langue québécoise dans toutes ses particularités, au fonctionnement de l'école et de la société en général. D'où la nécessité de recourir aux amis, aux parents de l'école, aux voisins, aux intervenants communautaires scolaires ou d'organismes communautaires pour avoir de l'aide.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Dans ce cinquième chapitre, nous discutons les résultats du chapitre précédent de cette recherche. Nous discuterons de ces résultats à la lumière de la recension des écrits réalisée dans notre problématique et dans le cadre théorique. Le chapitre se termine avec quelques pistes de réflexion à approfondir tout en soulignant quelques forces et limites de la recherche.

5.1 Le rôle de parent pour des immigrants récents

Au cours des échanges avec les huit parents interviewés dans le cadre de cette recherche, en réponse aux questions d’entrevue, ces derniers attirent tout d’abord l’attention sur leur processus d’immigration et d’installation au Québec. Faisant écho à d’autres résultats de recherche évoquant l’installation des personnes issues de l’immigration (Germain et Trinh, 2010; Kanouté et al., 2011 ; Charette et Kalubi, 2019), les parents rapportent que le bien-être et la sécurité de leurs enfants sont au cœur de leur projet d’immigration. À cet égard, ils sont heureux de leur décision d’immigrer et sont contents de leur vie au Québec, même s’ils rencontrent divers défis dans leur nouvelle société. Les défis qu’ils mentionnent sont aussi largement documentés dans les écrits. Ils sont relatifs à la non-reconnaissance des diplômes et des expériences acquis au pays d’origine, aux déclassements professionnels importants, aux difficultés d’insertion en emploi qui conduisent la plupart d’entre eux à entreprendre une nouvelle formation (Béji et Pellerin, 2010 ; Boudarbat et Cousineau, 2010 ; Germain et Trinh, 2010), aux difficultés liées à l’apprentissage de la langue ou à la compréhension du parler québécois jusqu’à la résilience apparente de certains membres du milieu scolaire (Armand, Lory, Rousseau et Machouf, 2013 ; Hohl et Kanouté, 2011 ; Lafortune, 2012 ; Vatz-Laaroussi et al., 2005). Les écrits démontrent notamment que l’insertion socioprofessionnelle apparaît comme l’un des défis d’intégration les plus prégnants pour une majorité d’adultes (Bamba et Morin, 2014 ; Boudarbat et Cousineau, 2010 ; MICC, 2015). De plus, d’autres auteurs soulignent l’adéquation entre emploi et qualifications sur le plan d’intégration socioprofessionnelle (Béji, 2008 ; Potvin, 2010), le manque de reconnaissance de diplômes obtenus au pays d’origine jusqu’à recourir aux études pour se requalifier alors que pour certaines personnes issues de l’immigration, le retour à l’école est non planifié et perçu comme étant une contrainte (Kanouté et al., 2008 ; Lafortune, 2012). Il y a une appréhension très présente dans les discours des parents et c’est ce qui

a forcé la plupart d'entre eux à entreprendre une nouvelle formation, et parfois à radicalement changer de profession afin de faciliter leur intégration sur le marché du travail.

Des mères attirent aussi l'attention sur leur situation de monoparentalité qui semble les vulnérabiliser davantage, car elles expérimentent un plus grand isolement, elles sont seules à gérer le quotidien et elles disposent de ressources financières réduites. Ainsi, Martina, originaire du Mexique, et mère de deux enfants est aux prises avec le défi de trouver une garderie pour sa fille avant de pouvoir projeter de faire des études ou trouver un emploi. L'apprentissage du français représente un autre défi pour cette mère et illustre le fait que c'est souvent le cumul de difficultés de différents ordres qui rend plus difficile le processus d'intégration (Lafortune, 2014). Selon le portrait chiffré du ministère de la Famille dans le recensement de 2022, au Québec, la grande majorité des enfants vivant dans une famille monoparentale vivent avec leur mère. Or, de nombreux écrits soulignent que la monoparentalité, notamment féminine, augmente les contraintes (financières, temporelles, sociales) pour le parent (ministère de la Famille, 2022), et dans le cas de mères monoparentales récemment immigrées, il s'agit d'un sous-groupe particulièrement vulnérable (Desharnais-Préfontaine, Pisanu, Bellemare et Merry, 2021). Jusqu'à présent, peu d'études se sont penchées sur la situation spécifique de ces femmes qui sont pourtant nombreuses au sein de la population immigrante (Desharnais-Préfontaine et al., 2021). Il y aurait un intérêt à approfondir cette question afin de mieux cibler leurs besoins et les moyens et ressources à mettre en œuvre afin de mieux les soutenir.

En ce qui concerne leurs relations avec l'école de leurs enfants, les parents que nous avons rencontrés expriment surtout des appréciations. Ils soulignent l'attention qui est accordée aux enfants à l'école québécoise (à travers l'écoute, la patience, les modalités de communication). Ils sont aussi de manière générale satisfaits des relations que les enseignants entretiennent avec les enfants et avec eux-mêmes. Ces résultats rejoignent ceux d'autres recherches qui ont démontré que de nombreux parents immigrants apprécient ces aspects de l'école québécoise (la place accordée à l'enfant, la fréquence des communications avec les parents) (Kanouté et al., 2008), bien qu'ils soulignent aussi des éléments moins appréciés (Ibid.). Lorsque les enfants rencontrent des difficultés d'apprentissage ou de comportement à l'école, la relation avec celle-ci est parfois plus tendue (Asdih, 2012), comme c'est le cas avec Toinie, une des mères interviewées, qui a un enfant présentant un trouble du spectre de l'autisme. Cette mère aurait souhaité être mieux et plus rapidement informée des défis auxquels fait face son enfant, et elle juge que la communication

avec l'école est insatisfaisante. D'autres parents se montrent critiques vis-à-vis de l'approche pédagogique de l'enseignant de leur enfant ce qui a des incidences négatives sur la performance de leurs enfants. Ils ont tendance à mener leur comparaison en fonction des façons de faire dans leur pays d'origine. Pour ces parents, les résultats en dessous de la moyenne de leurs enfants résultent du changement de système scolaire. Ils reconnaissent que leurs enfants, aussi bien qu'eux-mêmes, sont dans un processus de familiarisation avec l'école québécoise (avec la langue d'enseignement, le mode de fonctionnement, les façons de faire) et ils mobilisent des ressources et stratégies pour faciliter ce processus. Ils vont par exemple s'appuyer sur les connaissances et expériences développées dans leur pays d'origine pour encadrer les devoirs (Charette et al., 2019), recourir à des proches ou à des instances et agents communautaires comme les ICS (Bilodeau et al., 2011 ; Kanouté et al., 2011). Les parents que nous avons rencontrés sont en ce sens très proactifs et à l'affût de tous les moyens qui peuvent leur permettre de soutenir le cheminement scolaire de leurs enfants. Dans les sections qui suivent, nous discuterons plus spécifiquement du soutien apporté par les ICS.

5.2 Soutien des ICS au rôle de parents d'élèves

Dans cette section, nous revenons sur notre premier objectif de recherche de décrire et d'analyser la perception des parents des actions des ICS qui les soutiennent dans leur rôle de parent d'élève. Nous rappelons que nous avons défini le rôle parental comme étant les habiletés, stratégies, actions développées et mises en œuvre par les parents en vue de soutenir leur enfant dans sa scolarité. Ainsi, comprendre le système scolaire, communiquer avec l'école, assurer le suivi scolaire à la maison, encourager l'enfant, s'assurer de son bien-être en milieu scolaire etc. sont autant d'éléments liés au rôle de parents d'élèves.

5.2.1 Soutien permettant aux parents d'apprivoiser leur nouveau contexte de vie

L'un des premiers éléments qui se dégagent du discours des parents est que les actions des ICS leur ont permis de se familiariser avec leur nouveau contexte de vie et en particulier avec le fonctionnement de l'école de leur enfant au moment de leur arrivée au Québec. Ce soutien, à cette période cruciale où ils sont hors de leur cadre habituel et parfois désorienté, a été très apprécié. C'est en ce sens, en 2018, Gosselin a évoqué des actions pour favoriser l'inclusion en milieu scolaire en influençant le leadership de la direction, les attitudes des enseignants et du personnel non enseignant envers la diversité, favoriser la collaboration école-famille-communauté (EFC) et

établir un partenariat avec la communauté (Gosselin, 2018). Les parents en parlent en des termes très élogieux : « appui considérable », « meilleure décision », « travail noble ». Les ICS sont ainsi présentés au moment de l'inscription à l'école dans le cas de trois parents et ils en profitent pour informer ces parents des ressources communautaires disponibles pour toute la famille (parents et enfants) tels le CLSC et les centres de loisirs. Ils accompagnent d'autres parents dans leurs démarches d'immigration et d'installation en les dirigeant vers les ressources d'aide appropriées (ex. obtention des cartes d'assurance maladie, déclaration d'impôts) et ils sont aussi présents à moyen et long termes pour soutenir leur intégration à travers les divers ateliers et activités de loisirs leur permettant de découvrir le Québec (la cuisine, l'hiver, le déménagement) et de comprendre le fonctionnement de l'école (atelier sur le bulletin scolaire, transition du primaire au secondaire). Les parents apprécient par-dessus tout la disponibilité et la qualité d'écoute des ICS à titre de personnes de référence qui sont là pour eux au moment où ils en ont besoin. En ce sens, comme le soulignent Kanouté et al. (2011) en référence aux organismes communautaires, les ICS favorisent l'appropriation de l'expérience migratoire et le processus d'acculturation des parents. Ce faisant, ils les soutiennent dans leur rôle de parents d'élèves en leur fournissant des repères essentiels de base pour s'orienter eux-mêmes et être en mesure d'aider leurs enfants à se familiariser à leur tour avec leur environnement, à l'école aussi bien que dans le quartier et dans la société en général. Les informations fournies en particulier sur le système scolaire permettent de réduire pour les parents les difficultés liées à une faible compréhension du fonctionnement de l'école et des attentes à leurs égards et à celui de leurs enfants.

5.2.2 Soutien à l'encadrement des devoirs

Ce soutien prend surtout forme à travers les ateliers thématiques sur l'encadrement des devoirs à la maison. Une mère souligne que l'atelier auquel elle a participé a été réalisé en collaboration avec *Une école montréalaise pour tous*, une mesure qui a été mise en place par le ministère pour soutenir financièrement les jeunes du primaire en milieux défavorisés (MEES, 2019). De cet atelier, elle a pu prendre connaissance de cette nouvelle ressource. En dehors des ateliers, le soutien à l'encadrement des devoirs est aussi individualisé, où l'ICS se montre disponible selon les parents pour répondre à des questions spécifiques qu'ils peuvent se poser tout en les dirigeant vers des ressources de tutorat et d'aide individualisée au besoin. Pour des parents récemment immigrés ne connaissant encore personne dans le milieu, on sent que ce service de conseil et d'orientation a été

très apprécié, car la question des devoirs peut être source de tensions dans les familles (Chouinard, Archambault, Rheault, 2006 ; Thin, 2009). Archambault et al. (2006) suggèrent d'ailleurs aux écoles de proposer des ateliers aux parents sur l'encadrement des devoirs afin d'améliorer la qualité des relations-école-famille. Cela ne remplace toutefois pas les échanges avec la personne titulaire de la classe de l'enfant qui pourra préciser ses attentes à cet égard (Chouinard, Archambault et Rheault, 2006). D'ailleurs, un parent (Toinie) a révélé que pour l'aider dans l'encadrement du travail scolaire à domicile, l'enseignante de son enfant lui a expliqué comment travailler avec son enfant, en fonction des attentes de l'école. Le travail des ICS apparaît en ce sens complémentaire à celui de l'enseignante.

5.2.3 Soutien à l'intégration sociale et scolaire de l'enfant

Pour les parents rencontrés, les ICS leur permettent aussi de soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants en leur donnant accès ou en leur proposant des activités parascolaires. Les activités sportives (ex. natation), artistiques (danse) et culturelles (ex. sortis au parc et à Montréal) organisées par le biais de l'établissement scolaire ou en collaboration avec le milieu communautaire permettent aux enfants de se détendre, de développer leurs habiletés (dans l'activité en question et aussi en français), de socialiser et de développer leur réseau d'amitié (Fredricks et Eccles, 2006). Fredricks et Eccles, 2006 ; Rham, 2006). Ce faisant, elles favorisent le bien-être et l'épanouissement, le sentiment d'appartenance (à l'école, à la communauté) et une plus grande motivation scolaire (Fredricks et Eccles, 2006). Pour ces parents, le soutien de ces activités à l'intégration sociale et scolaire de leurs enfants est indéniable. Le fait que ces activités soient offertes à faible coût ou gratuitement les rendent aussi plus accessibles aux familles récemment immigrées dont les ressources économiques sont parfois limitées. Les actions des ICS participent en ce sens à réduire les inégalités d'ordre économique en permettant d'augmenter les ressources des familles.

5.2.4 Soutien aux relations parents-enfants

Certaines activités et certains ateliers parents-enfants (cuisine, soccer, badminton, hiver en fête) proposés par les ICS renforcent aussi le lien parent-enfant. Ce genre d'activités permet aux parents et aux enfants de se retrouver dans un cadre autre que celui familial ou strictement scolaire, pour se détendre, se découvrir dans un autre rapport (où par exemple le parent peut apprendre de son enfant, faire équipe avec lui, etc.) et être avec d'autres duos parents-enfants qui ont des profils

(sociomigratoires) semblables ou non. Ils facilitent les relations parent-enfant et les relations avec le personnel scolaire. Les écrits soulignent que la qualité des relations parents-enfants joue un rôle majeur sur l'expérience scolaire au primaire (Deslandes et Royer, 1994; Epstein, 2004).

5.3 Soutien des ICS favorisant l'implication des parents à l'école

Dans cette section, nous analysons, en lien avec notre deuxième objectif, la perception des parents des actions des ICS qui leur permettent de mieux s'impliquer à l'école de leurs enfants.

5.3.1 Soutien aux relations familles-écoles

En réalité, certains points développés dans la section précédente (5.2.2, 5.2.4) mettent aussi en évidence les actions des ICS soutenant l'implication des parents à l'école, car certaines interventions visant le soutien au rôle parental (par exemple encadrement des devoirs, relations parents-enfants) sont parfois organisées au sein et par le biais des établissements scolaires et permettent aux parents de participer d'une certaine façon à la vie de l'école.

Cela dit, les parents attirent aussi l'attention sur les actions des ICS qui leur ont permis de contribuer à la vie scolaire (et pas seulement de recevoir du milieu) en participant par exemple à des projets éducatifs, à des sorties éducatives, à des comités. Selon les parents interviewés, les ICS jouent à cet égard tantôt un rôle de « relais », tantôt celui de « pont » ou de médiateur entre les parents et divers acteurs scolaires (enseignants, autres professionnels). Les ICS mettent par exemple les parents en relation avec des conseillers pédagogiques ou des travailleurs sociaux, avec la direction et le service de garde de l'école en fonction des situations auxquelles ils font face. Le contact avec les ICS a aussi permis à certains parents d'être mieux informés des différentes modalités de participation à la vie de l'école, où certains de ces parents ont pu par la suite s'impliquer dans un comité de parents ou dans le conseil d'établissement, prendre part à des activités organisées par l'école (sorties) ou y intervenir comme bénévole (Epstein, 2004). Les parents qui ont apprécié ce soutien des ICS et qui s'impliquent en particulier dans les instances scolaires semblent correspondre au profil de parents en quête de visibilité dont parlent Vatz-Laaroussi. (2005). Ils vivent certes une déqualification professionnelle depuis leur arrivée au Québec, mais s'engagent dans la scolarité de leurs enfants.

5.3.2 Soutien aux relations école-famille-communauté

Enfin, les ICS mettent les parents en relation avec des ressources de la communauté comme des services d'aide aux devoirs ou des services complémentaires d'orthophonie. Ces réseaux favorisent l'empowerment des parents qui, selon leurs dires, peuvent ainsi mieux soutenir la réussite scolaire et le bien-être de leurs enfants. Nos résultats convergent dans le sens de ces écrits qui mettent en lumière le rôle des ICS comme facilitateur des relations-écoles-famille-communauté (Audet et Potvin, 2010 ; Audet, Potvin et Burham-Bella, 2013; Audet, 2016). Les ICS permettent aussi aux acteurs scolaires de mieux comprendre les réalités des familles.

Les actions des ICS visent aussi à répondre à certaines situations urgentes auxquelles font face les familles et qui ont des répercussions sur la scolarité des enfants : situation de précarité économique liée à l'immigration récente, problèmes de santé ou d'ordre juridique. Le lien tissé par les ICS avec les parents et le sentiment de confiance développé permettent à ces derniers de se confier sur ces sujets sensibles. Et les ICS eux-mêmes issus de l'immigration peuvent anticiper certains défis, ils utilisent des stratégies préventives permettant aux parents de passer à travers certains défis. Parfois, ils organisent des ateliers pouvant répondre directement au besoin des parents et dans d'autres cas, ils les dirigent vers d'autres ressources de la communauté. Certains ICS ont la même langue que les parents et peuvent décoder leurs non-dits. Bilodeau et al. (2009), situent le travail des ICS aux frontières des professions de travailleurs sociaux, psychoéducateurs, d'animateurs et les propos des parents illustrent effectivement cette réalité. Selon les parents, les ICS se préoccupent certes en premier plan d'enjeux scolaires, mais ils interviennent sur bien d'autres plans, ils sont notamment à l'écoute des besoins exprimés par les familles afin de les diriger vers les ressources appropriées (alimentaires, médicales, scolaires).

5.4 Les ICS, vecteurs de résilience pour les familles

Notre troisième objectif de recherche était de dégager du discours des parents les conditions favorisant les relations école-famille-ICS positives et une collaboration aux retombées optimales. Nous avons mis en lumière que les parents sont unanimes à reconnaître l'importance de la ressource que représente l'intervenant communautaire scolaire (ICS). Ils sont reconnaissants par-dessous tout qu'une telle ressource leur soit consacrée spécifiquement pour faciliter les relations famille-école-communauté (EFC). De là se dégage une première condition qui semble optimale pour favoriser les relations et la collaboration ; que cette collaboration soit pensée, autrement dit qu'il y ait une

vision, un engagement pour l'initier et la faciliter (Bryan et Henry, 2012 ; Larivée, 2011; Larivée et al., 2017). Le rôle de la direction de l'école en ce sens semble très important, car c'est elle qui accueille l'ICS dans l'établissement et qui peut aussi faire en sorte de soutenir ses actions, de les rendre visibles et d'en valoriser les apports. Le fait que l'ICS soit clairement identifié en tant que ressource d'aide par l'ensemble des professionnels de l'école facilite les références et la collaboration. Le discours des parents fait ressortir que la direction et d'autres professionnels de l'école comme les travailleurs sociaux, les membres du service de garde les ont orientés vers l'ICS. Notre petit échantillon ne nous a pas permis de dégager si les enseignants font également des références, mais nous pouvons tout de même affirmer que l'ouverture de ces acteurs scolaires au travail des ICS et la reconnaissance de leur apport est une condition pour favoriser la relation, tel que le soulignent les écrits (Potvin et Audet, 2013). Toutefois, l'apport et la légitimité de tous les partenaires doivent être reconnus pour favoriser une relation aux retombées optimales (Beauregard, Petrakos et Dupont, 2014 ; Charette, Kalubi et Lessard, 2019 ; Kanouté et al., 2011 ; Larivée et al., 2017). L'ICS, à son tour, reconnaît les rôles de chacun et recommande les ressources appropriées au sein de l'école et à l'extérieur de celle-ci, selon les besoins exprimés par ces derniers. Notons que les parents sont reconnaissants de la plupart des services offerts, à l'exception de certains ateliers (sur le déménagement) qui leur semblent moins pertinents. On pourrait se demander s'ils ont l'opportunité de s'exprimer à ce sujet (satisfaction, autres besoins, etc.) auprès des ICS ou au sein de l'école afin de permettre éventuellement d'améliorer les services.

Les écrits nous indiquent également que parmi les conditions importantes favorisant des relations EFC positives, figurent la relation de confiance établie entre les acteurs, le respect mutuel et l'acceptation de soi et de l'autre (MEQ, 2019). Pour les parents, cette confiance assure une meilleure compréhension du fonctionnement de l'école et de leur rôle en milieu scolaire, à la faveur de quoi, ils sont capables d'intervenir efficacement auprès de leurs enfants tout en tissant des liens positifs avec le personnel scolaire. Pour les membres du personnel scolaire, cette confiance permettra le développement d'une attitude plus positive envers les divers acteurs ; à savoir les parents, l'école et les autres professionnels rattachés au milieu scolaire.

Pour qu'une collaboration EFC soit effective et optimale, il faut aussi que les acteurs partagent un objectif commun et qu'ils coordonnent leurs actions en vue d'atteindre cet objectif (Boutin et Le Cren, 2004 ; Mérini, 1999). Nos données montrent que la relation-école-famille-ICS est favorisée par le fait que les différents acteurs partagent l'objectif commun de la réussite et de l'intégration

socioscolaire des enfants. La réussite et l'intégration socioscolaire de leurs enfants sont les raisons principales qui motivent les parents que nous avons rencontrés à s'investir dans la relation avec l'ICS et à s'impliquer à l'école de leurs enfants.

Nous pouvons dire en conclusion que les ICS représentent des vecteurs de résilience pour les familles et particulièrement pour celles qui sont issues de l'immigration récente (Armand, Lory, Rousseau et Machouf, 2013 ; Bouteyre et Ionescu, 2004 ; Hohl et Kanouté, 2011 ; Lafortune, 2012 ; Vatz-Laaroussi, 2005). Nos résultats nous montrent que leurs actions permettent de soutenir les parents dans leur processus global d'intégration à la société, et particulièrement en ce qui a trait à leur rôle de parents d'élèves et dans leur participation non seulement en milieu scolaire, mais aussi sur le plan social et dans la communauté. Les ICS les aident aussi à découvrir et à s'approprier les différentes ressources de leurs milieux. En ce sens, ils soutiennent leur autonomie. Notre recherche, à la lumière des révélations des parents interviewés, montre que le service est très apprécié dans son ensemble et que certains sont conscients que la présence des ICS dans leur milieu est un avantage étant donné que cette ressource n'est ni pérenne, ni généralisée au sein des écoles.

Cependant, il faut souligner qu'il y a d'autres ressources complémentaires à celle de l'ICS à l'intérieur de l'école qui assurent aussi la collaboration EFC. Citons à ce titre, les travailleurs sociaux qui travaillent de concert avec la famille, l'école et les institutions de santé (CLSC, CSSS et plus large le CIUSSS, etc.), les éducateurs spécialisés de l'école qui font le pont entre l'école et la famille directement les orientent aussi vers les organismes communautaires du quartier.

5.5 Synthèse

Dans ce cinquième chapitre, nous avons analysé la perception des parents récemment immigrés du soutien des ICS à la lumière de notre recension des écrits et en nous appuyant sur d'autres références qui nous ont paru pertinentes. Les résultats ont permis de constater que les parents font face à de nombreux défis à leur arrivée au Québec et que le soutien des ICS joue un rôle considérable en leur permettant de mieux apprivoiser cette expérience, de mieux remplir leur rôle de parent d'élève et de s'impliquer à l'école de leurs enfants.

Les parents que nous avons rencontrés sont tous très élogieux sur le travail des ICS. Nous sommes conscients qu'il s'agit d'un petit échantillon et que leur point de vue ne reflète pas celui de l'ensemble des parents qui a pu bénéficier du soutien des ICS. D'autres études seraient nécessaires pour analyser cette question en profondeur en croisant éventuellement la perspective des parents à

celle des ICS et en se penchant aussi sur les dynamiques (relation/collaboration-école-famille-ICS) différentes qui peuvent exister d'un milieu à l'autre.

CONCLUSION

Ce travail de recherche découle de questionnements que nous avons eus comme intervenante communautaire scolaire auprès des parents immigrants. Les ICS ont pour mandat principal de favoriser la réussite sociale et scolaire des enfants, de jouer le rôle de trait d'union entre la famille, l'école et la communauté. Pour parvenir à mener à bien cette mission, ils doivent développer une relation de proximité avec chaque protagoniste, et particulièrement avec les familles. Nous sommes parties du constat qu'il existe quelques recherches sur le travail des ICS (Audet et Potvin, 2010, Bilodeau et al., 2011; Lessard et al., 2017), mais que la perception des parents qui reçoivent leur service est très peu documentée. Notre recherche avait pour objectif général d'apporter une contribution à cet égard en recueillant la perspective de huit parents dont les enfants fréquentent une école primaire à Montréal.

La recension des écrits dans le chapitre de problématique a permis de mettre en évidence les défis rencontrés par certaines familles issues de l'immigration et surtout des familles récemment immigrées dans le cadre du processus migratoire et dans les relations avec l'école. Nous avons pu faire ressortir le rôle de l'ICS pour les soutenir à ces égards. Le chapitre suivant, le cadre conceptuel, nous a permis de situer l'action de l'ICS dans un modèle d'intervention visant la consolidation des relations-écoles-famille-communauté. Nous avons notamment retenu les typologies d'Epstein (2004 ; 2018) et de Vatz-Laaroussi et al. (2008) pour analyser premièrement la perception des parents des actions des ICS qui les soutiennent dans leur rôle de parent d'élève, deuxièmement la perception des parents des actions des ICS qui leur permettent de mieux s'impliquer à l'école de leurs enfants et troisièmement les conditions favorisant des relations école-famille-ICS positives et une collaboration aux retombées optimales.

La méthodologie nous a permis de cibler et d'aller à la rencontre de huit parents récemment immigrés. Les entrevues avec ces parents mettent en lumière que le soutien des ICS est perçu très positivement. Les actions des ICS les soutiennent dans leur rôle de parent d'élèves en leur permettant de mieux apprivoiser leur contexte de vie, de mieux réaliser l'encadrement des devoirs, de favoriser une meilleure intégration sociale et scolaire des jeunes et des relations parents-enfant positives. Les actions des ICS permettent aussi aux parents de mieux s'impliquer à l'école de leurs enfants, de prendre connaissance et de mobiliser les ressources de leur environnement. Les données recueillies auprès des parents interviewés démontrent que les ICS représentent l'une des plus

importantes ressources dont ils disposent dans le milieu scolaire. Les ICS sont des vecteurs de résilience pour les familles.

Considérant ces résultats, l'importance et les effets positifs de la présence des ICS sur plusieurs dynamiques relationnelles, communicationnelles et organisationnelles au sein de leur école (Bilodeau et al., 2010) nous semblent indéniables. Certains parents soulignent d'ailleurs qu'il y aurait un fort intérêt à ce que cette ressource soit disponible dans toutes les écoles du Québec. Nous pensons qu'elle permettrait de consolider efficacement les relations-écoles-famille-communauté et ainsi favoriser une meilleure expérience socioscolaire des jeunes.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, notre recherche, réalisée auprès de huit parents de deux écoles à Montréal, ne prétend pas cerner l'expérience de tous les parents immigrants. Nous pensons toutefois qu'elle peut apporter une contribution en donnant la parole aux parents et en mettant en lumière leur perception des actions des ICS qui les soutiennent le plus. Ce faisant, notre recherche contribue à cibler des pistes pour mieux accompagner les familles. D'autres études pourraient approfondir cette question auprès d'un plus grand nombre de parents de plusieurs établissements scolaires, en croisant éventuellement leur point de vue à celui des ICS de leurs milieux.

ANNEXES

ANNEXE A

LETTRE AUX ORGANISMES

Montréal,

Madame... ,

Coordonnatrice du projet de la table Jeunesse

Côte-des-Neiges

Objet : Recherche auprès des parents récemment immigrés

Je suis Keslie Datus, étudiante à la maîtrise à l'Université du Québec à Montréal, au département de la Faculté des sciences de l'éducation.

Dans le cadre de mon mémoire de maîtrise, je réalise actuellement une recherche sur le soutien apporté par les Intervenants communautaires scolaires (ICS) aux parents récemment immigrés. J'aimerais pour ce faire, rencontrer huit (8) parents récemment immigrés qui ont des enfants dans une école primaire et qui reçoivent (ou ont reçu) les services d'intervenants communautaires scolaires (ICS).

L'Objectif de la recherche est de comprendre la perception de parents récemment immigrés du soutien apporté par les intervenants communautaires scolaires. Les objectifs spécifiques sont de :

1. Décrire et analyser la perception des parents des actions des ICS qui les soutiennent dans leur rôle de parent d'élève.
2. Décrire et analyser la perception des parents des actions des ICS qui favorisent leur implication en milieu scolaire
3. Dégager du discours des parents, les conditions favorisant des relations École-Famille-ICS positives et une collaboration aux retombées optimales.

Ces parents seront invités à un entretien d’une heure environ. L’entretien se fera sur la plate-forme Zoom et du même coup sera enregistré sur mon ordinateur via le zoom. Les informations personnelles et l’entretien demeureront confidentiels. Aucune information permettant d’identifier ce dernier d’une façon ou d’une autre ne sera publié.

Ainsi, dans le cadre du recrutement des parents, je viens solliciter votre aide, en vous demandant de bien vouloir m’autoriser à venir présenter le projet aux parents fréquentant votre organisme. Je pourrais venir lors de la tenue d’une activité et au moment qui vous conviendra. Mon intervention ne durera qu’une dizaine de minutes. Je laisserai ensuite mes coordonnées aux parents intéressés qui pourront me contacter directement pour remplir le formulaire de consentement et participer à l’entrevue.

Si vous avez des questions sur la recherche, vous pouvez contacter par courriel : datus.keslie@courrier.uqam.ca. Ou par téléphone au 514-662 1743

Vous pouvez également joindre par courriel la professeure Gina Lafortune (gina.lafortune@uqam.ca) qui supervise ce projet, Département d’éducation et formation spécialisées ou par téléphone : 514-987 3000 postes 5594 ou Fax : 514 987 3430.

Dans l’attente de vos nouvelles, je vous remercie, d’ores et déjà, pour votre précieuse collaboration.

Cordialement,

Keslie Datus

Étudiante-chercheuse à l’UQAM

ANNEXE B

FORMULAIRE D'INFORMATION (PARTICIPANTS)

Cher parent,

Nous avons le plaisir de vous écrire aujourd'hui dans le cadre de la recherche sur « Perceptions de parents récemment immigré du soutien apporté par les intervenants communautaires scolaires (ICS) dans deux écoles primaires à Montréal ».

Étudiante-chercheuse : Keslie Datus

Maîtrise en éducation spécialisée (1773)

Tél. : Département d'éducation et formation spécialisées

datus.keslie@courrier.uqam.ca

Direction de recherche : Gina Lafortune, Ph.D, Professeure

Département d'éducation et formation spécialisées

Tel. (514) 987-3000 poste 5594 | Fax : (514) 987-3430

Lafortune.gina@uqam.ca ou ginalafortune1@gmail.com

Objectifs de la recherche

Ce projet vise à mieux comprendre la perception des parents récemment immigrés du soutien apporté par les intervenants communautaires scolaires (ICS) en milieu scolaire.

Dans cette optique, nous voulons décrire et analyser la perception des parents des actions des ICS qui les soutiennent dans leur rôle de parent d'élève. Décrire et analyser la perception des parents des actions des ICS qui favorisent leur implication en milieu scolaire et dégager du discours des parents, les conditions favorisant des relations École-Famille-ICS positives et une collaboration aux retombées optimales.

Participation à la recherche

Votre participation consiste à nous accorder une entrevue individuelle en présentiel environ d'une heure. Avec votre autorisation, cette entrevue est enregistrée sur un appareil audio afin d'en faciliter la transcription. Le moment de ces rencontres sera déterminé avec l'étudiante-chercheuse, selon votre disponibilité.

Risques et inconvénients

Il n'y a pas de risque à participer à ce projet. Il est possible cependant que certaines questions puissent raviver des souvenirs liés à votre expérience antérieure et à votre expérience liée à la

société québécoise principalement en milieu scolaire. Vous pourrez à tout moment refuser de répondre à une question ou même mettre fin à l’entrevue.

Avantages et bénéfices

En participant à ce projet de recherche, vous serez en mesure d’identifier les activités dans lesquelles vous vous sentirez à l’aise de participer en milieu scolaire; vous nous aiderons à recueillir des données qui permettront d’améliorer les pratiques d’interventions des ICS, de faciliter l’approche des intervenants scolaires auprès des parents récemment immigrés et d’identifier des stratégies pour mieux soutenir les compétences parentales des familles face aux différents défis du système scolaire.

Confidentialité

Vos renseignements personnels demeureront confidentiels. Aucune information permettant de vous identifier d’une façon ou d’une autre ne sera publiée. De plus, chaque participant à la recherche se verra attribuer un nom fictif et seule l’étudiante-chercheuse pourra connaître son identité et des pseudonymes seront utilisés pour toutes les autres informations sensibles. Les données seront conservées dans un lieu sûr. Les enregistrements seront transcrits et seront détruits, ainsi que toute information personnelle, 5 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période. Un résumé des principaux résultats de la recherche vous sera transmis par courriel et un rapport de recherche sera transmis à l’organisme partenaire.

Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire et vous pourrez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous. Si vous décidiez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec l’étudiante-chercheuse au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. À votre demande, tous les renseignements vous concernant pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec l’étudiante responsable du projet **Keslie Datus** au numéro de téléphone (514) 662-1743 ou datus.keslie@courrier.uqam.ca ou avec **Gina Lafortune, Ph.D.**, Professeure qui supervise sa recherche au : (514) 987-3000 poste 5594 | Fax : (514) 987-3430 ou lafortune.gina@uqam.ca.

Des questions sur vos droits ? Le Comité d’éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l’équipe de recherche sur le plan de l’éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE :

CERPÉ plurifacultaire : cerpe-pluri@uqam.ca - 514 987-3000, poste 6188

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à la protectrice universitaire :

Courriel: protectriceuniversitaire@uqam.ca

Téléphone: (514) 987-3151

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

ANNEXE C
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Déclaration du parent:

Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à la recherche.

Je peux poser des questions à l'étudiante-chercheuse et exiger des réponses satisfaisantes.

Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.

J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de cette recherche.

Nom: _____ Prénom _____

Signature : _____ Date _____

Engagement de l'étudiante -chercheuse

J'ai expliqué au participant et au parent les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant. Je m'engage à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Nom: _____ Prénom : _____

Signature de l'étudiante-chercheuse : _____ Date _____

ANNEXE D
CERTIFICAT ÉTHIQUE

Groupe en éthique de la recherche <i>Piloter l'éthique de la recherche humaine</i>	EPTC 2: FER
<i>Certificat d'accomplissement</i> <i>Ce document certifie que</i> Keslie Datus <i>a complété le cours : l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains : Formation en éthique de la recherche (EPTC 2 : FER)</i> DATK16586806 4 septembre, 2021	

BIBLIOGRAPHIE

- Acker-Hocevar, M. A., Cruz-Janzen, M. I., & Wilson, C. L. (2012). *Leadership from the ground up: Effective schooling in traditionally low performing schools*. IAP.
- Armand, F., Lory, M. P., & Rousseau, C. (2013). Ateliers d'expression théâtrale plurilingues en classe d'accueil. *Lidil (Grenoble)*, (48), 37-55.
- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, familles, générations*, (16), 34-52.
- Astor, R. A., Benbenishty, R., et Estrada, J. N. (2009). School violence and theoretically atypical schools: The principal's centrality in orchestrating safe schools. *American Educational Research Journal*, 46(2), 423–461.
- <https://doi.org/10.3102/0002831208329598>
- Audet, G., Potvin, M., & Burham-Bella, M. (2013). *Les intervenants communautaires-scolaires dans des quartiers défavorisés et pluriethniques de Montréal: synthèse comparée des initiatives et état de la situation*. Centre de santé et de services sociaux de Bordeaux-Cartierville-Saint-Laurent. Audet, G. (2016, 30 novembre). *Les relations École-Famille-Communauté : Enjeux en contexte de diversité* » Colloque intervenant École-Famille-Communauté, Montréal, Québec.
- Bamba, M., & Morin, R. (2014). Organismes communautaires en employabilité et nouveaux immigrants à Montréal: quel est l'apport des services offerts? *Diversité urbaine*, 14(1), 49-71.
- Beauregard, F., Petrakos, H. & Dupont, A. (2014). Family–school partnership: Practices of immigrant parents in Quebec, Canada. *The School Community Journal*, 24(1), 177–210.
- Beck U. (2003). *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Flammarion.
- Benoît, M., Rousseau, C., Ngirumpatse, P., & Lacroix, L. (2008). Relations parents immigrants-écoles dans l'espace montréalais : Au-delà des tensions, la rencontre des rêves. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 313-332.
- Béji, K., & Pellerin, A. (2010). Intégration socioprofessionnelle des immigrants récents au Québec: le rôle de l'information et des réseaux sociaux. *Relations industrielles*, 65(4), 562-583.
- Bérubé, L. (2004). *Parents d'ailleurs, enfants d'ici. Dynamique d'adaptation du rôle parental chez les immigrants*. Ste-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec
- Bilodeau, A., Lefebvre, C., Audet, G., & Potvin, M. (2010). *Perceptions de jeunes et d'intervenants de l'école et de la communauté sur l'initiative : Un milieu ouvert sur ses écoles dans le quartier Bordeaux-Cartierville à Montréal*. Montréal, CSSS de Bordeaux-Cartierville–Saint-Laurent.
- Bilodeau, A., Lefebvre, C., Deshaies, S., Gagnon, F., Bastien, R., Bélanger, J., Couturier, Y., Potvin, M., & Carignan, N. (2011). Les interventions issues de la collaboration-école communauté dans quatre territoires montréalais pluriethniques et défavorisés. *Service social*, 57(2), 37–54.

- Bilodeau, A. Lefebvre, Couturier, Y., Cassan, C., & Bastien, R. (2009). Modélisation de la pratique de l'intervenant communautaire-scolaire dans l'initiative « Un milieu ouvert sur ses écoles » de Bordeaux Cartierville à Montréal. Rapport de recherche. Montréal : CSSS de Bordeaux-Cartierville–Saint-Laurent-CAU.
- Bouchard, J.M., Talbot, L., Pelchat, D., & Sorel, L. (1996). Les parents et les intervenants, où en sont leurs relations ? *Apprentissage et socialisation*, 17(3), 20-48.
- Boudarbat, B., & Cousineau, J-M. (2010). Un emploi correspondant à ses attentes personnelles? Le cas des nouveaux immigrants au Québec. *Journal of International Migration & Integration*, 11(2), 155-172.
- Bourque, D. (2012). Intervention communautaire et développement des communautés. *Reflets*, 18(1), 40–60.
- Bourque, D., & Lachapelle, R. (2010). Service public, participation et citoyenneté: l'organisation communautaire en CSSS. *Québec, Presses de l'Université du Québec*.
- Bouteyre, E. & Ionescu, S. (2004). *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*. Paris : Dunod
- Boutin, G., & LeCren, F. (2004). *Le partenariat: entre utopie et réalité*. Paris : Éditions nouvelles
- Bruner, J. S., & Postman, L. (1948). An approach to social perception. In W. Dennis (Ed.), *Current trends in social psychology* (pp. 71–118). U. Pittsburgh Press.
- Bryan, J. & Henry, L. (2012). A model for building school–family–community partnerships: Principles and process. *Journal of Counseling & development*, 90(4), 408-420.
- Cardin, C., Beaumont, C., Frenette, E., & Leclerc, D. (2016). La perception de la collaboration école-famille des parents d'élèves en situation de victimisation au primaire. *Service social*, 62(1), 72-89.
- Charette, J. (2016). Stratégies parentales déployées pour soutenir l'expérience socioscolaire d'élèves récemment immigrés: un fort investissement « en marge » de l'école. *Alterstice*, 6(1), 121-132.
- Charette, J., Kalubi, J-C., & Lessard, A. (2019). Intervenants-école-familles immigrante: défis et perspectives du rôle de médiation. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 1(45), 23-45.
- Chouinard, R., Archambault, J., & Rheault, A. (2006). Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire ? *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 307–324.
- Comeau, Y., Duperré, M., Hurtubise, Y., Mercier, C., & Turcotte, D. (2008). Phénomènes d'influence sur la structuration de l'organisation communautaire au Québec. *Service social*, 54(1), 7-22.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2018). *Projet Savoir : La collaboration entre enseignant et intervenants en milieu scolaire*. <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/CTREQ-Projet-Savoir-Collaboration.pdf>
- Davar, K. (2008). *Liens entre cognitions et conduites parentales, origine ethnique et acculturation dans le contexte québécois* (Doctoral dissertation, Université Laval).

- Desharnais-Préfontaine, N., Pisanu, S., Bellemare, A. M., & Merry, L. (2021). Les politiques publiques affectant négativement les familles demandeuses d'asile avec des jeunes de 0 à 5 ans au Québec. *Canadian Journal of Public Health*, 112(1), 128-131.
- Deslandes, R., & Royer, É. 1994. Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43, p. 63-80
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433.
- Deslandes, R. (2013). Impact de l'éducation familiale sur la réussite académique, l'adaptation sociale à l'école et le vécu scolaire de l'enfant-adolescent-élève. Dans *Traité d'éducation familiale* (pp. 313-329). Dunod.
- Deslandes, R., & Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43(2), 63-80.
- De Koninck, Z., & Armand, F. (2012). *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration: rapport public*. Rapport public. Direction des services aux communautés culturelles. Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport, gouvernement du Québec.
- Epstein, J. (2004). Partenariat école, famille et communauté: une approche basée sur la recherche. [Communication orale]. Journée Collaboration École-Famille-Communauté de l'Observatoire International de la Réussite Scolaire du CRIRES. Trois-Rivière, Québec.
- <https://www.oirs.ulaval.ca/files/content/sites/oirs/files/partenariat.pdf>
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Fan, X. et Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Ferguson, C. (2008). The School-Family Connection: Looking at the Larger Picture. A Review of Current Literature. Center for Family and Community Connections with Schools. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536948.pdf>
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Extracurricular involvement and adolescent adjustment: Impact of duration, number of activities, and breadth of participation. *Applied developmental science*, 10(3), 132-146.
- Friedman, A. (2011). La perception: une approche en sociologie cognitive. *Cogniprisme*, 161-192.
- Germain, A., & Trinh, T. (2010). L'immigration au Québec. Un portrait et des acteurs. Centre Métropolis du Québec. *Immigration et métropoles*.
- Gosselin-Gagné, J. (2018). L'éducation inclusive comme perspective pour comprendre la mobilisation d'écoles primaires montréalaises qui conjuguent défavorisation et défis relatifs à la diversité ethnoculturelle.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Éditions du Renouveau pédagogique : De Boeck.

- Hohl, J., & Kanouté, F. (2011). Jeunes réfugiés en région: sujets en projet et institution scolaire. *Familles québécoises d'origine immigrante: les dynamiques d'établissement*. Montréal, Québec: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The elementary school journal*, 106(2), 105-130.
- Janosz, M., Deniger, M. A., Roy, G., Lacroix, M., Fallu, J. S., Langevin, L., & LeBlanc, M. (2001). Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés. Rapport synthèse de recherche, Montréal.
- Jetté, C. (2017). Action communautaire, militantisme et lutte pour la reconnaissance: une réalité historique, politique et sociologique. *Reflets*, 23(1), 28-56.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban education*, 40(3), 237-269.
- Kanouté, F. (2007a). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec: Une prise en compte globale des familles. *Informations sociales*, (7), 064-074.
- Kanouté, F. (2007b). La pratique de l'interculturel. Dans C. Solar & F. Kanouté (dir.), *Question d'équité en éducation et formation* (p.121-140). Montréal : Éditions nouvelles.
- Kanouté, F. (2007c). Les parents et leur rapport à l'école: une recherche en milieu défavorisé. Dans C. Solar et F. Kanouté (dir.), *Question d'équité en éducation et formation* (p. 25-45). Montréal : Éditions nouvelles.
- Kanouté, F., André, J. V., Charette, J., Lafortune, G., Lavoie, A., & Gosselin-Gagné, J. (2011). Les relations école-organisme communautaire en contexte de pluriethnicité et de défavorisation. *McGill Journal of Education*, 46(3), 407-421.
- Kanouté, F. & Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée: réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 80-92.
- Kanouté, F. & Vatz Laaroussi, M. (2008). La relation écoles-familles immigrantes: une préoccupation récurrente, et pertinente. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 259-264.
- Labelle, M. (2007). *Les dimensions d'intégration des immigrants, des minorités ethnoculturelles et des groupes racisés au Québec: document de travail présenté à la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles (CCPARDC), Québec*. CRIEC, Observatoire international sur le racisme et les discriminations, UQÀM.
- Labelle, M. (2015). Qu'est-ce que l'intégration dans le contexte de la mondialisation? In *Colloque sur l'immigration à Laval. De l'accueil à l'intégration: diagnostic, parcours et expériences. Conférence d'ouverture*.
http://classiques.uqac.ca/contemporains/labelle_micheline/qu_est-de_que_integration/integration_texte.html
- Labelle, M. (2015). Politique d'immigration du Québec. *L'Encyclopédie canadienne*.
http://classiques.uqac.ca/contemporains/labelle_micheline/politique_immigration_au_Quebec/politique_immigration_Qc_texte.html

- Lafortune, G., 2012. *Rapport à l'école et aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal*. Thèse de doctorat inédite, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Lafortune, G. (2014). Trajectoires sociomigratoires de familles d'origine haïtiennes à Montréal. Dans F. Kanouté et G. Lafortune, (dir.) *L'intégration des familles d'origine immigrante : Les enjeux sociosanitaires* (p.11-28). Québec : Presse de l'Université de Montréal.
- Laaroussi, M. V. (2005). L'immigration en dehors des métropoles: Vers une relecture des concepts interculturels. *Canadian Ethnic Studies*, 37(3), 97.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines* (2^e ed.). Éditions Études Vivantes.
- Larivée, S. J., Terrisse 1, B., & Richard 2, D. (2013). La collaboration école-famille: quelles compétences les parents québécois jugent-ils nécessaires pour s'impliquer? *Revue Internationale de l'éducation familiale*, (2), 105-131.
- Larivée, S. J., Bédard, J., Couturier, Y., Kalubi, J. C., Larose, F., Lude, P., & Blain, F. (2017). Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses: synthèse des connaissances et pistes d'intervention. *Rapport remis au FRQ-SC dans le cadre du programme Actions concertées*. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/ap_2014-2015_larivees_rapport_ecole-famille-communaute.pdf
- Larivée, S. J. (2011). L'établissement de relations école-famille collaboratives et harmonieuses. Des types d'activités, des obstacles, des enjeux et des défis. *La collaboration dans le milieu de l'éducation*, 161-181.
- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y., & Bédard, J. (2008). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socio-économiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education Journal*, 13(2).
- Larose, F. (2018). Première conférence de consensus en éducation organisée sous les auspices du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) et de la Fondation Lucie et André Chagnon (FLAC). https://www.researchgate.net/profile/Francois-Larose/publication/331768061_Politiques_d'education_en_milieu_defavorise_Une_perspective_ecologique_De_l'intervention_precoce_aux_mesures_correctives_en_milieux_scolaires_et_territorialite_effets_sur_la_mixite_sociale_et_scolaire/links/5c8b0da692851c1df941ad2a/Politiques-deducation-en-milieu-defavorise-Une-perspective-ecologique-De-l'intervention-precoce-aux-mesures-correctives-en-milieux-scolaires-et-territorialite-effets-sur-la-mixite-sociale-et-scolair.pdf
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3^e édition) Montréal, Québec: Guérin éditeur.
- Leroux, G. (2007). Le système scolaire québécois: petit guide à l'intention de nos élèves immigrants et de leurs parents. *Québec français*, (145), 73-74.
- Lessard, A., Bourdon, S., & Ntebutse, J. (2017). L'analyse des effets des pratiques déployées par les partenaires de la communauté dans le cadre du programme Accès 5 afin de soutenir la persévérance et la réussite des élèves à risque de décrochage scolaire provenant de territoires défavorisés. *Rapport remis au FRQ-SC dans le cadre du programme Actions*

concertées.

https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/prs_lessarda_rapport_progracc5.pdf

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1996). Le pôle épistémologique des méthodes qualitatives. *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*.

Malbert, T. (2015). *L'éducation familiale, quels nouveaux défis? parent, enfant et école*. Karthala.

Meunier, E., & Legault-Leclair, J. (2020). Les inquiétudes d'une majorité et la Loi 21: le Québec, le catholicisme et la laïcité en 2019. *Revue internationale des francophonies*, (8).

Mérini, C. (1999). *Le partenariat en formation: de la modélisation à une application*. Paris : L'Harmattan.

McAndrew, M., & Audet, G. (2016). La diversité ethnoculturelle et les rapports ethniques au Québec: le contexte historique et social. Dans Potvin, M., Magnan, M.-O. et Larochelle-Audet, J. (p. 2-19). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théories et pratiques*. Fides InC

McAndrew, M. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration: dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Les presses de l'Université de Montréal.

McAndrew, M., Audet, G., & Bakhshaei, M. (2010). Immigration and diversity in Quebec's schools: An assessment. *Quebec questions: Quebec studies for the twenty-first century*, 287-304.

Ministère des Communautés culturelles et de l'immigration (MCCI) (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, Montréal, Direction des communications. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/immigration/publications-adm/politiques/PO_batir_ensemble_MIDI.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2019). *Les jeunes, les parents et les membres du personnel scolaire peuvent, tous ensemble, contribuer au climat sécuritaire, positif et bienveillant de l'école*. Gouvernement du Québec.

https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/Document_thematique-annuelle-prevention-violence-intimidation.pdf

Ministère de la Famille. (2022). Les familles monoparentales au Québec en 2016. *Bulletin Quelle famille?* 9(3), 1-19.

<https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/bulletin-quelle-famille-vol9no3.pdf>

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) (2017a). *Présence et portraits régionaux des personnes immigrantes admises au Québec de 2006- 2015*. Gouvernement du Québec.

https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/immigration/publications/fr/recherches-statistiques/PUB_Presence2017_admisQc.pdf

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI). (2017b). *Immigration et démographie au Québec en 2015*. Gouvernement du Québec.

http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Pub_Immigration_et_demo_2015.pdf

- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI). (2018). *Programme d'aide financière pour l'intégration linguistique des immigrants 2018-2019*. Gouvernement du Québec. http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/partenaires/NOR_PAFILI_2018-2019_vf.pdf
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI). (2021). *Plan d'immigration du Québec 2022*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/immigration/publications-adm/plan-immigration/PL_immigration_2022_MIFI.pdf
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI) (2022). *Présence et portraits régionaux des personnes immigrantes admises au Québec de 2011 à 2020 et présentes en 2022*.
Gouvernement du Québec.
<https://www.quebec.ca/gouvernement/ministere/immigration>
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI). (2020). *Présence et portraits régionaux des personnes immigrantes admises au Québec de 2008 à 2017*. Gouvernement du Québec.
https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/immigration/publications/fr/recherches-statistiques/PUB_Presence2019_admisQc.pdf
- Misiorowska, M., Potvin, M., et Arcand, S. (2019). Immigrants qualifiés cherchent qualification : La formation professionnelle et l'intégration au marché de l'emploi. *Revue Canadienne De l'éducation*, 42(1), 138–169.
- Montigny, F. D. (2002). *Perceptions sociales des parents d'un premier enfant: événements critiques en période postnatale immédiate, pratiques d'aide des infirmières et efficacité parentale*. Thèse de doctorat inédite. Département de psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales-5e éd.* Armand Colin.
- Paquin, M., & Drolet, M. (2005). *La violence au préscolaire et au primaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Paradis, J. (2007). Second language acquisition in childhood. In E. Hoff & M. Shatz (Eds.), *Blackwell handbook of language development* (pp. 387–405). Blackwell Publishing.
- Parrett, W., & Budge, K. (2020). *Turning high-poverty schools into high-performing schools*. ASCD editors.
- Piéron, H. (1951). *Vocabulaire de la psychologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Potvin, P. (2010). La réussite éducative. Document présenté au CTREQ. Récupéré de : https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewjfmv_ojvOAAxV9FlkFHdxqBEwQFnoECBQQAw&url=https%3A%2F%2Fpierrepotvin.

[com%2F6.%2520Publications%2FTexte-reussite%2520educative.doc%23%3A~%3Atext%3DPotvin%252C%2520\(2010\)%2520nous%2520indique%2Caccomplissement%2520de%2520soi%252C%2520le%2520bonheur.&usg=AOvVaw39SBoO47BK7pO6lcHkz8XT&opi=89978449](com%2F6.%2520Publications%2FTexte-reussite%2520educative.doc%23%3A~%3Atext%3DPotvin%252C%2520(2010)%2520nous%2520indique%2Caccomplissement%2520de%2520soi%252C%2520le%2520bonheur.&usg=AOvVaw39SBoO47BK7pO6lcHkz8XT&opi=89978449)

- Potvin, M., Carignan, N., Audet, G., Bilodeau, A., & Deshaies, S. (2010). *L'expérience scolaire et sociale des jeunes d'origine immigrante dans trois écoles de milieux pluriethniques et défavorisés de Montréal*. Rapport de recherche. Montréal, Québec : Direction de la qualité et de la mission universitaire, Centre Affilié universitaire (CAU), Centre de santé et des services sociaux (CSSS). Bordeaux-Cartierville-Saint-Laurent.
- Potvin, M., Audet, G., & Bilodeau, A. (2013). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 515-545.
- Poupart, J. (1998). *La recherche qualitative: diversité des champs et des pratiques au Québec*. Québec: Gaétan Morin Editeur.
- Regroupement québécois des intervenants et intervenantes en action communautaire (RQIIAC). (2010). *Pratiques d'organisation communautaire en CSSS*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Reece, S. M. (1992). The parent expectations survey: A measure of perceived self-efficacy. *Clinical Nursing Research*, 1(4), 336-346.
- Renaut, A. (2006). *La philosophie*. Odile Jacob.
- Réussite Montréal, R. (2020). Jeunes issus de l'immigration. Réseau réussite Montréal. Accessible en ligne: <https://www.reseautreussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/jeunes-issus-de-limmigration/> consulté le, 8
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 130(2), 261.
- Roussel, A. S. (2018). Qu'est-ce qu'être francisé? L'expérience d'immigrants dits allophones dans un bastion traditionnel du Québec. *Langage & société*, (3), 75-93.
- Savard, S., & Charbonneau, D. (2016). Réalité, enjeux et défis de la pratique du développement communautaire auprès des communautés francophones en situation minoritaire. *Reflète*, 22(2), 69-94.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2011). La méthodologie. *La recherche en éducation: étapes et approches (3e éd.)*, 109-122.
- Thin, D. (2009). Un travail parental sous tension: les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires. *Informations sociales*, (4), 70-76.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F., & Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles: de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.
- Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociale (4ième édition)*. Paris : Dunod.

Van der Maren, J-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Les Presses de l'Université de Montréal: DeBoeck Université.

Yin, R. K. 2003 *Case Study Research: Design and Methods* (3rd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.