

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA COLLABORATION ÉCOLES-FAMILLES IMMIGRANTES-ORGANISMES
COMMUNAUTAIRES : COMPRENDRE LES FACTEURS FACILITANTS OU
NON LA COLLABORATION EN CONTEXTE SCOLAIRE ET
COMMUNAUTAIRE MONTRÉALAIS

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

FLORENCE LACROIX

MAI 2022

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

Il m'aura fallu une année de réflexion, sonder mon entourage, peser le pour et le contre pour oser me lancer dans l'aventure. En commençant ce programme de maîtrise, je n'aurais jamais pu imaginer à quel point j'allais passer par un éventail d'émotions et parfois dans la même journée. Ce projet de recherche m'aura rendue plus curieuse, m'aura poussée dans mes réflexions et parfois aussi bousculée. Après trois années à penser à un même et seul sujet, lire, réfléchir, écrire et parfois (pour ne pas dire souvent) recommencer, jamais je n'aurais pu imaginer tout ce que ça allait me demander.

Tout au long du processus, j'ai eu la chance d'être entourée de plusieurs personnes qui ne sauront jamais à quel point leur écoute, leurs conseils et surtout leur patience auront été d'une aide précieuse. Merci à vous, mes amis pour vos encouragements, pour votre soutien face à mes questionnements, à mes peurs et à mes joies qui pouvaient parfois sembler abstraites à vos yeux. Vous qui m'avez pendant trois ans écoutés parler de mon sujet, de mes choix de recherche et de mes embûches ; à partir de maintenant je vais pouvoir parler d'autres choses. Vous ne m'entendrez plus râler sur le temps qui me manque : du temps je vais en avoir, soyez prêts ! Je voudrais plus spécifiquement remercier Merlin et Lili pour leur soutien hors du commun.

Merci à toi Phil, que j'ai rencontré en cours de route. Tu m'as offert un soutien constant et inconditionnel. Je ne pourrais l'oublier.

Merci à toi Valentina, tu m'as permis une incroyable flexibilité dans mon horaire de travail, un des facteurs qui m'a permis d'aller jusqu'au bout de la maîtrise. Je sais à

quel point ce ne sont pas toutes les directions d'établissements qui permettent une telle souplesse à leurs employés. Tu ne peux imaginer à quel point je t'en suis reconnaissante.

Merci à toi Gina Lafortune ma directrice de recherche qui m'a accompagnée tout au long des différentes étapes. Ton soutien, tes encouragements et tes conseils ont été pour moi de précieux guides. Tu as su me faire apprivoiser la recherche et l'apprécier.

Merci aux professeurs de l'UQAM que j'ai rencontrés dans le cadre des cours. Vous m'avez permis de me questionner, d'avancer et d'apprendre. J'ai également rencontré, partagé et réseauté avec d'autres étudiants, c'est comme ça que j'imaginai ce programme.

Je peux dire à ce jour que je suis fière du chemin parcouru et de constater que je suis allée jusqu'au bout. J'ai également eu la grande chance de vivre ce projet de recherche bien entourée ; c'est aussi ça qui en fait un projet accompli.

AVANT-PROPOS

Étant intervenante dans un organisme communautaire depuis plusieurs années, je suis amenée quotidiennement à travailler auprès de familles (et de leurs enfants) issues de l'immigration. Je suis impliquée également avec les écoles primaires qu'ils fréquentent. Avec mes années d'expérience, j'ai développé un intérêt sur les relations de collaborations École-Famille-Communauté (ÉFC). Dans le contexte dans lequel j'évolue, les principaux interlocuteurs rencontrés pour établir une relation de collaboration sont : l'école (direction et direction adjointe), les enseignants et les professionnels scolaires, les parents et les intervenants des organisations communautaires.

Avec mes années d'expérience, j'ai réalisé que les relations Écoles-Familles-Communautés dépendent beaucoup du milieu scolaire, des intervenants impliqués et de leur disponibilité, du temps accordé pour une concertation et du suivi des interventions. En cherchant à mieux comprendre mon milieu et à mieux y intervenir, j'ai développé un intérêt spécifique pour les facteurs qui facilitent les collaborations École-Famille Immigrante-Communauté. Je cherchais notamment à comprendre pourquoi la relation de collaboration ÉFC impliquant l'organisme communautaire où j'interviens est plus facile à établir avec certains milieux scolaires plutôt que d'autres. Au départ, le projet de recherche était de partir à la rencontre d'intervenants du milieu scolaire et communautaire avec lesquels j'entretiens une réelle relation de collaboration ÉFC. Ayant rencontré des contraintes administratives (plus spécifiquement concernant le milieu scolaire), j'ai adapté mon terrain de recherche et me suis intéressée à des milieux autres que celui où j'interviens directement. Je suis alors allée à la rencontre de personnes du milieu scolaire et du communautaire qui sont engagées ou non dans

une collaboration ÉFC. Je me suis intéressée à comprendre ce qui facilite ou entrave cette collaboration lorsqu'elle existe et ce qui fait qu'elle ne peut être établie dans certains contextes alors qu'elle pourrait être bénéfique pour les acteurs (familles, école, communauté). Elle est d'ailleurs encouragée dans les politiques scolaires et documents officiels comme entre autres avec la *Politique de la réussite éducative* (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2017).

Les défis et les enjeux dans la relation ÉFC semblent connus par les milieux et sont aussi recensés dans les écrits scientifiques. De fait, une des études menées par Kanouté, Lavoie, Guennoumi et Charette (2016) s'intéresse à ces enjeux par le biais du regard posé par les ressources communautaires sur les parents issus de l'immigration et sur les écoles. Certains auteurs comme Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008), ainsi qu'Epstein, Sanders, Simon, Salinas, Jansorn, et Van Voorhis (2002) ont mené différentes recherches qui ont permis d'établir des modèles de collaboration ÉFC. Les recherches démontrent que, en dépit des défis que posent les collaborations ÉFC, celles-ci ont des effets positifs sur la réussite scolaire des élèves et sur les familles en général. Il est aussi 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 ; Mc Andrew, Balde, Bakhshaei, Tardif-Grenier, Audet, Armand, Guyon, Ledent, Lemieux, Potvin, Rahm, Vatz Laaroussi, Carpentier et Rousseau, 2015).

C'est à partir de tous ces éléments que ma réflexion s'amorce. Je me questionne à savoir si d'autres intervenants (scolaire et communautaire) qui participent dans un même contexte ont des observations similaires et s'ils identifient des facteurs favorables à la relation de collaboration ÉFC.

Le but de ce mémoire est de me permettre de mieux comprendre les caractéristiques essentielles d'une collaboration efficace et de pousser plus loin ma réflexion sur ma mission éducative.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	iv
LISTE DES FIGURES.....	x
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xii
RÉSUMÉ	xiii
ABSTRACT.....	xiv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Les relations Écoles-Familles-Communautés (ÉFC) : apports et enjeux	3
1.1.1 Les organismes communautaires au Québec.....	3
1.1.2 L'école dans la communauté : lorsqu'un partenariat est souhaitable !.....	5
1.1.3 Les défis rencontrés lors de la collaboration école-organisme communautaire	7
1.2 Les relations écoles-familles-communautés en contexte pluriethnique	8
1.2.1 Les familles immigrantes au Québec : portrait.....	8
1.2.2 Les familles immigrantes et l'école.....	10
1.2.3 Le rôle des organismes communautaires en contexte pluriethnique	13
1.3 Le problème de recherche	15
1.3.1 Les différences observées dans la collaboration ÉFC	15
1.3.2 Objectif général de recherche	17
1.3.3 La pertinence sociale et scientifique.....	17
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL.....	19
2.1 La collaboration et les concepts apparentés	19

2.2	La collaboration École-Famille-Communauté (ÉFC)	21
2.2.1	Les principaux facteurs facilitant la collaboration ÉFC	22
2.3	Modèle et type de collaboration ÉFC	24
2.3.1	Le modèle d'influence partagée d'Epstein (2001)	24
2.4	La collaboration école-famille immigrante-communauté (ÉFIC)	26
2.4.1	Typologie de la collaboration écoles-famille immigrantes-communauté	28
2.5	Issue générale de la recension des écrits	31
2.6	Objectifs spécifiques de recherche	32
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE		33
3.1	Posture épistémologique : une recherche qualitative/interprétative	33
3.2	Procédure de collecte des données	34
3.2.1	Sélection et recrutement des participants	34
3.2.2	Présentation des participantes	36
3.2.3	L'instrument de collecte de données : l'entretien semi-directif	40
3.3	L'analyse des données	41
3.4	Considérations éthiques	43
CHAPITRE IV PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS		45
4.1	Bref rappel des participantes et de nos objectifs de recherche	45
4.2	Les collaborations ÉFC établies (ou non) en milieu scolaire et communautaire	47
4.2.1	Les caractéristiques de la collaboration ÉFC selon le point de vue des participantes	47
4.2.2	Les collaborations mises en place dans les milieux	49
4.2.3	Les collaborations désirées mais non concrétisées	50
4.3	Les facteurs favorables à la collaboration ÉFC selon les participantes	52
4.3.1	Le rôle des directions d'école dans la collaboration ÉFC	53
4.3.2	La formation des enseignants à la collaboration ÉFC	56
4.3.3	La perception des participantes sur leur influence dans la collaboration ÉFC	57
4.4	Les facteurs défavorables à la collaboration ÉFC selon les participantes	61
4.4.1	La fragilité du financement dans les milieux	61
4.4.2	Le roulement du personnel scolaire	62
4.4.3	Besoins de connaissance, de visibilité et de reconnaissance des milieux	62

4.5 La collaboration avec les familles et les familles immigrantes, les conditions facilitant (ou non) la collaboration ÉFC	64
4.6 Thèmes complémentaires	68
4.6.1 Différence selon le milieu socio-économique	68
4.6.2 Le contexte de la COVID-19.....	70
4.7 Synthèse.....	72
CHAPITRE V DISCUSSION.....	74
5.1 La collaboration : oui, mais pas si facile !.....	74
5.1.1 Les caractéristiques d’une bonne collaboration ÉFC	74
5.1.2 Les pratiques et activités de collaboration ÉFC dans les milieux	77
5.2 Les défis de la collaboration ÉFC	78
5.2.1 Les contraintes structurelles	78
5.2.2 Enjeux de reconnaissance et défis liés à la communication	80
5.2.3 L’importance de la personnalité des acteurs impliqués dans la collaboration	81
5.2.4 Le leadership de la direction.....	82
5.2.5 La formation des enseignants à la collaboration	83
5.3 Les conditions vues comme nécessaires à la collaboration ÉFC	84
5.3.1 L’importance d’une personne-relais	85
5.3.2 La bonne connaissance des familles immigrantes et de leurs besoins	87
5.3.3 Les compétences spécifiques pour l’intervention en milieux défavorisés	88
5.3.4 La pandémie de Covid-19 : un contexte particulier qui a complexifié la collaboration ÉFC.....	89
5.4 Quelques pistes de réflexion supplémentaires.....	90
5.5 Synthèse.....	91
CONCLUSION.....	94
APPENDICE A FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (PARTICIPANTES)....	97
APPENDICE B GRILLE D’ENTRETIEN.....	102
BIBLIOGRAPHIE	106

LISTE DES FIGURES

Figures	Page
2.2 Modèle théorique : School, Family, and Community Partnerships.....	25
4.1 Les relations de collaboration des participantes	46

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Présentation des participantes	36

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

BACC : Baccalauréats

CGTSIM : Comité de Gestion de la Taxe Scolaire de l'île de Montréal

CSDM : Commission Scolaire de Montréal

CSSDM : Centre de Services Scolaire de Montréal

CTREQ : Centre de Transfert pour la Réussite Éducative du Québec

DPJ : Direction de la Protection de la jeunesse

ÉF : École-Famille

ÉFC : École-Famille-Communauté

ÉFIC : École-Famille Immigrante-Communauté

ICS : Intervenant Communautaire Scolaire

HLM : Habitation à Loyer Modéré (Programme de logement sans but lucratif de la
Société d'Habitation du Québec)

ICSI : Intervenant Communautaire Scolaire Interculturel

MÉES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur

MFA : Ministère de la Famille

MIDI : Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion

MIFI : Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration

OC : Organisme Communautaire

TSA : Trouble du Spectre de l'Autisme

RÉSUMÉ

Ce projet de recherche s'est intéressé aux facteurs qui facilitent ou nuisent la collaboration écoles-familles immigrantes-organismes communautaires. Il s'agissait plus spécifiquement de comprendre les actions mises en place en termes de collaboration École-Famille-Communauté (ÉFC) dans des milieux scolaires et communautaires, mettre en évidence les défis rencontrés par les acteurs dans le cadre de la collaboration ÉFC, et dégager les conditions vues comme particulières au contexte de pluriethnicité qui favorisent ou non la collaboration école-familles immigrantes-organismes communautaires.

La collecte de données réalisée à Montréal repose sur des entrevues semi-dirigées avec quatre enseignantes et professionnelles scolaires du primaire ainsi que trois intervenantes communautaires. Les données des entrevues ont été analysées à la lumière des modèles de collaboration École-Famille-Communauté (ÉFC) proposés par Epstein et al. (2002) et Vatz-Laaroussi et al. (2008). Ces données mettent en lumière les principaux défis rencontrés par les acteurs dans le cadre de la collaboration ÉFC, dont le manque de temps (investissement et recherche de partenariat), la faible visibilité des organismes communautaires aux yeux du milieu scolaire et le maintien du lien collaboratif dans le temps (à moyen et long terme). Nos résultats démontrent également que le type de collaboration ÉFC le plus utilisé est celui de la mobilisation autour du soutien scolaire des élèves et du soutien éducatif des familles. En ce qui concerne les conditions nécessaires à une collaboration ÉFC efficace, le rôle de la direction d'école, l'implication et la personnalité de chaque partenaire dans le processus de collaboration sont nommées comme étant les éléments les plus significatifs. Cependant, nous devons mentionner certaines limites à notre recherche. Notre échantillon est limité et ne représente pas la réalité des acteurs de tous les milieux scolaires et communautaires. En outre, bien qu'il aurait été intéressant de le faire, l'étude n'a pas considéré la perspective des familles et des familles immigrantes. Lors de recherches ultérieures, il serait intéressant et pertinent de considérer leur participation afin d'approfondir davantage les facteurs facilitant à la collaboration ÉFC. Cela permettrait d'analyser davantage les différents types de collaboration ÉFC qui sont mis en place dans les milieux.

Mots clés : relation de collaboration, collaboration école-famille, collaboration école-organisme communautaire, immigration, pluriethnicité.

ABSTRACT

This research project looked at the factors that facilitate or hinder the collaboration between schools, immigrant families and community organizations. More specifically, it was about understanding the actions implemented in terms of School-Family-Community (SFC) collaboration in school and community settings, highlighting the challenges encountered by actors in the context of SFC collaboration, and identifying the conditions seen as particular to the context of multi-ethnicity which may or may not favor school-immigrant families-community organizations collaboration.

The data collection carried out in Montreal is based on semi-structured interviews with four elementary school teachers and professionals as well as three community workers. The interview data were analyzed in light of the School-Family-Community (SFC) collaboration models proposed by Epstein et al. (2002) and Vatz-Laaroussi et al. (2008). These data highlight the main challenges encountered by the actors within the framework of the EFC collaboration, including the lack of time (investment and search for partnership), the low visibility of community organizations in the eyes of the school community and the maintenance of the collaborative link over time (medium and long term). Our results also show that the most utilized type of SFC collaboration is that of mobilization around school support for students and educational support for families. Regarding the conditions necessary for an effective SFC collaboration, the role of the school administration, the involvement and the personality of each partner in the collaboration process are named as the most significant elements. However, we must mention some limitations to our research. Our sample is limited and does not represent the reality for all school and community settings. Also, while it would have been interesting to do so, the study did not consider the perspective of immigrant families and families. In subsequent research, it would be interesting and relevant to consider their participation in order to further explore the factors facilitating the SFC collaboration. This would make it possible to further analyze the different types of SFC collaboration that are in place in each environment.

Keywords: collaborative relationship, school-family collaboration, school-community organization collaboration, immigration, multi-ethnicity.

INTRODUCTION

Avec l'accroissement de la pluriethnicité dans la société québécoise, particulièrement à Montréal, l'école doit s'adapter aux différents besoins des élèves et de leurs familles, tout en soutenant les enfants dans leur cheminement scolaire. En ce sens, elle doit relever certains défis relatifs, à la communication, à la participation parentale ou encore à la divergence entre les attentes de l'école et les valeurs familiales. Ces défis peuvent rendre plus complexe la mise en place des relations de collaboration École-Famille-Communauté (ÉFC).

Les relations de collaboration ÉFC donnent la possibilité d'associer les forces de chaque protagoniste, ce qui permet des actions et des interventions concertées dans le but d'une orientation commune (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur [MÉES], 2017). Les relations ÉFC permettent, d'une part, un impact positif dans la réussite scolaire des élèves et une augmentation de leur développement social (Rahm, et al. 2012) et d'autre part, elles contribuent à faciliter l'intégration sociale et culturelle des familles issues de l'immigration dans la société d'accueil (Vatz Laaroussi, Kanouté, & Rachédi, 2008). Ces relations entre les différents partenaires comportent toutefois certains défis, notamment liés à l'identité professionnelle (Kanouté, et al. 2011), aux attentes et rôles de chacun (Benoit et al. 2008) et aux problèmes de communication (Mc Andrew et al. 2015).

Ce mémoire a comme objectif général d'explorer les relations écoles-familles immigrantes-organismes en contexte scolaire et communautaire montréalais. Nous voulons également analyser les facteurs favorables à la collaboration école-familles immigrantes-communauté. Le premier chapitre présente la problématique ainsi que le

contexte de la recherche. Le deuxième chapitre se consacre à la présentation du cadre conceptuel où seront abordés les différents concepts et théories sur lesquels s'appuiera l'analyse. Le troisième chapitre détaille la méthodologie privilégiée dans le cadre de cette recherche. Dans le chapitre 4, nous présentons les résultats de la recherche et dans notre dernier chapitre nous exposons notre discussion. Et enfin, nous terminerons avec notre conclusion qui met en évidence les apports du mémoire à l'avancement des connaissances dans le domaine, ses limites et des pistes de recherche éventuelles à approfondir lors de futures recherches.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente la problématique de la recherche. Il comprend trois sections. La première met en lumière l'importance et les défis des relations ÉFC. La deuxième se penche plus précisément sur les relations École-Familles Immigrantes – Communauté (ÉFIC). Enfin, la troisième section expose le problème de recherche.

1.1 Les relations Écoles-Familles-Communautés (ÉFC) : apports et enjeux

Avant de nous pencher spécifiquement sur la collaboration ÉFC, nous présentons brièvement la mission des organismes communautaires au Québec.

1.1.1 Les organismes communautaires au Québec

Le milieu communautaire au Québec a évolué au fil du temps. À ses débuts, dans les années 1960, l'action communautaire est un mouvement militant et collectif qui incite à l'action et au changement social. Selon Bourque (2012), il spécifie une différence entre l'action communautaire et l'organisation communautaire. Cette dernière valide les pratiques sur l'action communautaire sous diverses interventions et missions.

Au courant des années 1970, l'organisation communautaire est mise en œuvre avec la création des *Centres Local de Services Communautaires* – CLSC (Bourque, 2012). C'est au cours de ces mêmes années que sont développées des formations distinctes.

Le domaine se professionnalise (Bourque, 2012) et l'intervention communautaire est enseignée dans les cursus universitaires et collégiaux en travail social. Cela permet une évolution dans le secteur de la recherche et également l'amélioration de la pratique (Baillergeau, 2007). La reconnaissance des approches de l'organisation communautaire s'appuie sur les théories, démarches et outils de l'action communautaire. Depuis les années 1980, les intervenants communautaires font aussi face à de nouveaux défis associés à l'évolution de l'économie industrielle, à l'internationalisation et à l'immigration (Baillergeau, 2007), ainsi que : l'isolement, le chômage, la pauvreté, la discrimination et la violence. Par cette conjoncture et sa continuelle mouvance, les intervenants communautaires sont amenés encore aujourd'hui à développer de nouveaux axes de travail.

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 du pouvoir de la personne sur sa vie. Ce mécanisme permet à la personne une amélioration de son estime de soi, de sa fierté et de sa lutte pour la reconnaissance sociale qu'elle peut avoir perdue lors de son parcours de vie. Jetté (2017) s'appuie sur la théorie de l'Action de Honneth, qui identifie trois vecteurs qui alimentent la dimension sociopolitique de l'Action communautaire :

- 1) l'impact sur les personnes et les communautés des méthodologies d'intervention issues de l'organisation communautaire ; 2) les objectifs de transformation sociale visés par les interventions de type collectif ; 3) les transformations culturelles et sociétales résultant de la mise en œuvre dans la pratique et dans la sphère publique de principes d'action étrangers aux règles du marché et de la concurrence. (Jetté, 2017, p 45)

Il déclare que l'organisation communautaire « [...] est animée par les valeurs de justice sociale, d'équité et de solidarité » (Jetté, 2017, p 51). De la même façon, les personnes qui exercent dans ces milieux sont généralement portées par une volonté d'interaction, en investissant le savoir et le partage. Bien que les organismes communautaires aient

une culture, une mission et des caractéristiques qui soient similaires, certains d'entre eux se spécialisent dans un domaine particulier et peuvent donc être significativement différents des autres.

Nous nous attarderons ici aux organismes communautaires qui soutiennent la réussite éducative des élèves, qui apportent un appui à la cellule familiale et qui collaborent avec le milieu scolaire. En effet, l'organisation communautaire amène un savoir-faire supplémentaire à celui du milieu scolaire. Étant le plus souvent orienté vers des activités en dehors du cadre de l'école, donc plus libéré et moins centralisé sur les performances scolaires. Les organismes communautaires (OC) « [...] permettent aux jeunes de se valoriser en tant qu'individus et en tant qu'apprenants et de développer de nouvelles compétences » (Mc Andrew et *al.*, 2015, p 219). Par ailleurs, ils proposent aux parents du support pour les pratiques parentales ainsi que de l'aide aux devoirs. Leurs collaborations avec le milieu scolaire leur permettent, entre autres, de renforcer les apprentissages vus à l'école et de cibler les besoins individuels des élèves en vue de favoriser leur réussite éducative.

1.1.2 L'école dans la communauté : lorsqu'un partenariat est souhaitable !

Les trois grandes fonctions de la mission de l'école au Québec sont d'instruire, de socialiser et de qualifier (Loi sur l'Instruction Publique). Cependant, l'école ne peut mener seule cette mission (Mc Andrew et *al.* 2015). En ce sens, les consultations publiques menées en 2016 ont conduit à l'adoption de la *Politique de la réussite éducative* (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, MÉES, 2017). Celle-ci maintient que l'éducation est une responsabilité de toute la société, ce qui implique une démarche collective afin d'« assurer la cohérence et la complémentarité des actions » (MÉES, 2017, p 63).

La *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir* (MÉES, 2017) se divise en trois axes d'action. L'axe 1 : l'atteinte des objectifs du plein

potentiel de toutes et de tous ; l'axe 2 : un milieu inclusif, propice au développement, à l'apprentissage et à la réussite ; l'axe 3 : des acteurs et des partenaires mobilisés pour la réussite. Les centres de services scolaires doivent mettre en œuvre cette politique dans leurs milieux. Nous nous attardons plus particulièrement sur le territoire du Centre de Services Scolaire de Montréal (CSSDM), anciennement la Commission Scolaire de Montréal (CSDM). Le CSSDM dessert le terrain qui nous concerne dans ce mémoire. Dans son *Plan d'engagement vers la réussite* il a été présenté en 2018-2019 la vision suivante :

Des milieux éducatifs inclusifs qui tiennent compte des diversités des apprenants montréalais, soutenus par l'ensemble des acteurs scolaires, familiaux et communautaires ; vont favoriser chez l'élève le développement des compétences nécessaires à une pleine contribution aux nombreux défis que lui réserve la société de demain. (CSSDM, 2018-2022, p 6)

Autrement dit, on peut constater dans le *Plan d'engagement vers la réussite* la prise en compte de la pluralité des besoins des élèves, mais aussi de leur famille. Donc, la volonté du CSSDM est également de considérer les différents acteurs autour de l'élève qu'ils soient internes ou externes au système scolaire.

Chaque école arrime leurs missions à celle exprimée dans le *Plan d'engagement vers la réussite* de la commission scolaire de laquelle elles dépendent pour l'orientation et la mise en place de leurs projets éducatifs. Selon la réalité socioculturelle de chaque établissement et le besoin des élèves et des familles accueillis, chaque projet éducatif est spécifique et cible les objectifs fixés par les professionnels scolaires au sein même de l'école. Différentes actions et ressources sont mises en place par le système scolaire et le milieu communautaire en vue de soutenir la réussite éducative des jeunes. Par exemple, Charette, Kalubi et Lessard (2019) se sont intéressées aux ressources humaines qui ont été développées notamment aux bénéfices de la présence d'un médiateur communautaire scolaire (connu sous différentes appellations : intervenant

de milieu, de liaison ou encore intervenant multiculturel). L'impact de cette présence médiatrice permet la création de liens de confiance, des possibilités de projection pour les jeunes avec une référence adulte, ainsi qu'une évolution dans son développement.

De leur côté, Bilodeau et al. (2011) se sont intéressés aux caractéristiques des interventions entre l'école et la communauté qui peuvent être proposées. Le contexte de leur étude se situe dans des zones présentées comme pluriethniques et défavorisées de Montréal. Ils montrent dans leurs résultats que les activités parascolaires sont les actions les plus utilisées (notamment au primaire). En plus d'accroître de manière générale le développement des jeunes, ces activités parascolaires vont également offrir un soutien à la réussite éducative.

1.1.3 Les défis rencontrés lors de la collaboration école-organisme communautaire

Si le travail collaboratif en milieu scolaire est décrit comme un soutien essentiel dans la réussite scolaire des élèves (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010), il amène par ailleurs une complexification du travail de l'enseignant. Il sera incité à travailler avec du personnel de différents domaines au sein même de l'école, mais également de l'extérieur (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010). Ainsi, instaurer des pratiques de collaboration amène quelques difficultés.

Plusieurs auteurs se sont intéressés à l'identification des défis qui sont rencontrés dans la relation ÉFC. Nous retiendrons ici ceux soulevés par Kanouté et al. (2011), s'appuyant sur plusieurs recherches effectuées au Québec. Le point commun de ces différentes recherches est d'avoir recueilli le point de vue de différents acteurs (enfants, parents et enseignants). Les parents soutiennent qu'il est essentiel d'accorder aux milieux communautaires un plus large espace afin de venir renforcer les actions portées par l'école. Ces derniers soulignent aussi l'importance de coordonner davantage les stratégies d'action (Kanouté et al., 2011). Une autre recherche de Kanouté et al. (2010) relève aussi plusieurs enjeux et défis relevés par des directeurs d'établissement

d'enseignement qui travaillent avec des organismes communautaires. Bien que ces derniers reconnaissent la pertinence de la collaboration, notamment par rapport aux effets positifs sur les enfants et les familles, ils soulignent des défis, liés au respect de la confidentialité, au fonctionnement et aux règles de l'école, à la peur de la surcharge de travail de la part des enseignants, aux besoins complexes des familles et à la reconnaissance des identités et du territoire — respect des frontières et rôles — (Kanouté et *al.*, 2011). Kanouté et *al.* (2011) soulignent aussi le manque de valorisation des intervenants communautaires de la part du personnel des écoles qui vient renforcer les différentes tensions retrouvées sur le terrain. Des organismes communautaires font aussi face à un manque de financement qui limite la portée ou la continuité de leur intervention (Kanouté et *al.*, 2011), alors qu'ils sont de plus en plus sollicités par l'école. La forte demande des milieux scolaires incite certains organismes communautaires à effectuer une réorganisation de leurs actions ainsi que les tâches de leur personnel. Nous abordons dans la section qui suit les relations ÉFC en contexte pluriethnique.

1.2 Les relations écoles-familles-communautés en contexte pluriethnique

Nous avons précédemment évoqué la présence de nombreux contextes pluriethniques sur le territoire Montréalais. La section qui suit s'intéressera à dresser un bref portrait des familles immigrantes québécoises. Nous aborderons également leur relation avec l'école et avec les organismes communautaires qui interviennent en contexte pluriethnique.

1.2.1 Les familles immigrantes au Québec : portrait

L'immigration est au fondement de la société canadienne et québécoise. Toutefois, il existe depuis les années 1960 une diversification grandissante des flux migratoires provenant de diverses régions du monde. Selon le dernier recensement de 2016, la

population du Québec est de 7 435 905 personnes. La population immigrée (permanente) représente quant à elle 11,5 %, soit 851 560 personnes (Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion [MIDI], 2016).

À Montréal, la proportion des personnes issues de l'immigration s'élève à 59 %. Ce groupe comprend les personnes dites de première génération qui sont nées à l'étranger (38 %) et celles de deuxième génération dont au moins un parent est né hors Canada (21 %) (Ville de Montréal, 2018). Les principaux pays d'origine des personnes issues de l'immigration sont l'Haïti, l'Algérie, l'Italie, la France et le Maroc (Ville de Montréal, 2018).

Comme Montréal accueille une grande concentration des personnes issues de l'immigration, cette présence se reflète donc dans cette région. Ainsi, en 2020, le réseau scolaire montréalais comptait 25,7 % d'élèves de première génération (nés à l'étranger de parents nés hors Québec) et 31 % d'élèves de deuxième génération (nés au Québec de parents nés à l'étranger). Finalement, on comptait 10,7 % des élèves nés au Québec, dont un seul des parents était né à l'étranger. Ces trois catégories réunies correspondaient à 67,3 % des élèves issus de l'immigration aux niveaux primaires et secondaires inscrits dans le réseau scolaire public à Montréal (Comité de Gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal [CGTSIM], 2019). Le ratio de ces élèves est en perpétuelle augmentation, selon Réseau réussite Montréal (2019). En ce qui concerne la langue, il est remarqué sur le territoire montréalais que 50,4 % des élèves inscrits à l'école n'ont ni le français ni l'anglais comme langue maternelle (CGTSIM, 2019).

Plus l'immigration est récente, plus l'élève est prédisposé à habiter dans un secteur moins favorisé de Montréal, ce qui est le cas pour 51,1 % des enfants de première génération en 2019 (Réseau réussite Montréal, 2019). De nombreuses familles immigrantes vivent des conditions socio-économiques plus difficiles. Cela peut s'expliquer par le chômage, la non-maîtrise de la langue (qui rend complexe leur

intégration professionnelle et sociale), de même qu'un accès limité au logement (en raison d'une situation financière modeste). La non-reconnaissance de certains diplômes étrangers est susceptible de conduire à une déqualification à la fois sociale et professionnelle (Kanouté et al. 2016).

Le fait d'habiter dans un environnement moins favorable sur le plan socio-économique peut se caractériser par un accès plus limité à des ressources matérielles, sociales et culturelles, et qui vont avoir des répercussions sur le cheminement scolaire des enfants et sur le lien-école-famille (Kanouté et al. 2016).

1.2.2 Les familles immigrantes et l'école

Selon Rachédi et Vatz Laaroussi (2016), pour soutenir davantage la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration il est primordial pour l'école de saisir le parcours migratoire des jeunes (l'histoire, la circonstance du projet migratoire, la transformation que cela induit et la dynamique au sein de la famille). « Les dynamiques migratoires sont à la fois individuelles et familiales, et sont associées aux stratégies d'adaptation de chacun des membres de la famille (intégration, acculturation, et construction-reconstruction identitaire) » (Rachédi et Vatz Laaroussi, 2016, p 78).

D'une famille à une autre, l'expérience migratoire varie selon les circonstances qui entourent la migration et le projet de départ, le pays d'origine, ainsi que les ressources socio-économiques et culturelles avant et après l'immigration. En effet, c'est « à la fois l'école dans le pays d'origine, mais aussi le statut socio-économique, le niveau d'éducation des parents et le parcours migratoire familial qui marquent la manière dont les familles perçoivent l'école québécoise » (Rachédi et Vatz-Laaroussi, 2016, p 73). Le rapport à l'école ne sera pas perçu de la même manière par les familles immigrantes selon qu'elles proviennent de classes aisées avec un grand niveau d'éducation ou qu'elles soient issues de milieux moins favorisés.

Beauregard, Petrakos et Dupont (2014) se sont intéressés dans le cadre d'une de leurs études à la perception que pouvaient avoir des parents immigrants sur leur participation parentale à l'école. Les auteurs nous rappellent que l'implication des parents sera intimement reliée à leur histoire personnelle.

De plus, la société d'accueil s'attend à ce qu'ils assument un rôle spécifique et, dans certains cas, remet en question les valeurs et les croyances des parents immigrés avec un système de valeurs très différent de celui qu'ils connaissent. (Turney et Kao, 2009 dans Beauregard, Petrakos et Dupont, 2014, p 180)¹ [Traduction libre]

De même, le système scolaire leur demande de s'adapter à ses règles, codes et normes. Ces exigences peuvent déclencher une confrontation entre les valeurs éducatives et parentales du pays d'origine à celles du pays d'accueil. Cette situation devient parfois difficile à gérer pour certaines familles (Ministère de la Famille [MFA], 2016).

Les travaux de Mc Andrew et *al.* (2015) témoignent de ce qui est le plus souvent mentionné par les intervenants scolaires dans leurs relations avec les familles issues de l'immigration. Ils soulèvent, entre autres, la méconnaissance de la langue (difficultés de communication), les différences culturelles (normes et valeurs), et l'inexpérience des familles face au système scolaire québécois. De plus, les pratiques parentales à la maison ne sont pas toujours identifiées et directement reconnaissables par l'école.

Il y a également une forte attente sociale de la part de l'école envers les familles, notamment concernant leur intégration (Patriciu, 2001 ; Taleb, 2001 dans Vatz Laaroussi, Kanouté, et Rachédi, 2008). Comme le laissent entendre les auteurs, la

¹ «In addition, the host society expects them to assume a specific role and, in some cases, challenges the values and beliefs of immigrant parents with a very different value system than the one they know.» (Turney & Kao, 2009: dans Beauregard, Petrakos et Dupont, 2014, p. 180).

participation des familles immigrantes au sein de l'institution scolaire serait identifiée comme un signe d'inclusion dans la société majoritaire ; elle serait perçue au même titre que l'adoption des valeurs de la société d'accueil. En effet, « [...] c'est souvent le style parental de ces familles, qualifié socialement de dysfonctionnel, d'autoritaire, de traditionnel ou de patriarcal, qui est mis en cause pour expliquer l'échec des enfants, parce qu'il ne correspondrait pas aux valeurs de la société québécoise moderne ». (Patriciu, 2001 ; Taleb, 2001 dans Vatz Laaroussi, Kanouté, et Rachédi, 2008, p 293). Il semblerait que si les méthodes éducatives et les valeurs familiales ne sont pas reconnues ou différent de celles du milieu scolaire (et donc de la société d'accueil), cela pourrait complexifier l'établissement d'une relation de collaboration entre l'école et les familles (ÉF).

Ainsi, afin de favoriser cette relation de collaboration ÉF, le système scolaire doit pouvoir proposer des actions adéquates et être capable de les adapter aux réalités des familles immigrantes. De même, le système scolaire est tenu de considérer la représentation de ses attentes dans la participation qu'il attend des parents, mais aussi dans ses approches relationnelles avec les familles (Mc Andrew et *al.* 2015). Bien que la participation parentale dépende de l'habileté de mobilisation des familles, un autre élément essentiel est la faculté du milieu scolaire de pouvoir orienter cette participation parentale par :

[...] une mission éducative qui tienne compte de la diversité ethnoculturelle de la société ; une diversification du profil ethnoculturel du personnel scolaire ; une meilleure compréhension par les enseignants des grandes lignes des pratiques sociales et de socialisation des familles immigrantes ainsi que des défis auxquels ces dernières sont confrontées (barrière linguistique, déqualification professionnelle, expériences d'exclusion) ; la légitimation du droit de ces familles à faire entendre leur voix sur les enjeux éducatifs, etc. (Kanouté et Lafortune 2011, p 87)

Autrement dit, pour que les parents se sentent reconnus et compris dans leur participation au sein de l'école, cette dernière doit mieux outiller (par des formations)

son personnel. Elle est tenue parallèlement à le rendre plus hétérogène, de telle sorte que les interventions soient plus adaptées aux réalités des familles immigrantes. Malheureusement, on constate encore des perceptions négatives et des préjugés envers les familles immigrantes de la part de certains enseignants ou du personnel scolaire (Beauregard, Petrakos et Dupont, 2014).

Selon Rachédi et Vatz Laaroussi (2016), il est nécessaire d'avoir une meilleure compréhension du parcours migratoire, ce qui permettrait de comprendre et de mieux connaître les réalités vécues par les familles immigrantes. Selon l'étude de Beauregard, Petrakos et Dupont (2014), le personnel scolaire a la mission de comprendre la perception des parents concernant leur participation parentale. Cependant, ils doivent aussi avoir la chance de pouvoir élargir leurs connaissances sur les élèves et les familles immigrantes le plus souvent possibles. Les auteurs soulèvent que les relations des parents avec des partenaires communautaires (par exemple la participation à des activités comme des spectacles ou encore des soirées multigénérationnelles et le soutien éducatif) vont encourager le lien entre l'école et les familles (Beauregard, Petrakos et Dupont, 2014). On peut donc supposer que le fait d'avoir un intermédiaire entre l'école et les familles peut permettre une clarification des attentes et du rôle de chacun. Les organismes communautaires peuvent donc offrir une meilleure compréhension des besoins et des réalités que vivent les familles immigrantes au système scolaire, mais également une meilleure compréhension et connaissance de l'école aux familles immigrantes. La sous-section qui suit s'attardera au rôle d'intermédiaire que jouent les organismes communautaires.

1.2.3 Le rôle des organismes communautaires en contexte pluriethnique

Les organismes communautaires en contexte pluriethnique sont perçus comme des lieux de reconstruction ou de consolidation de vie. Ils sont des sources de conseils et d'accompagnement pour l'intégration sociale, culturelle et économique des familles. Ils permettent aux familles immigrantes de bâtir et de renforcer une attache à la société,

de s'adapter à leurs nouvelles conditions de vie (Kanouté et Lafortune, 2011). De manière générale, l'accompagnement proposé par les organismes communautaires aux familles immigrantes se regroupe autour de l'accès à des ressources alimentaires et matérielles, la traduction de certains documents officiels, l'assistance dans certaines démarches administratives (comme le statut d'immigration). Ils peuvent également accompagner les familles dans leurs démarches auprès du réseau scolaire et auprès de professionnels de la santé. Certains organismes offrent plus spécifiquement aux élèves du soutien scolaire (mentorat), ainsi que des offres de services de loisirs qui comprennent des activités sportives, créatives, scientifiques ou culturelles.

Rahm et *al.* (2012) ont constaté que les programmes communautaires proposent aux jeunes immigrants, de première ou de deuxième génération, des opportunités d'apprentissage, et soutiennent leur développement identitaire. Rham et *al.* (2012), vont dans le même sens de ce qui a déjà été observé dans d'autres travaux tels que Kanouté et Lafortune (2011) ; Roffman et *al.* (2003). Ils soulèvent les points suivants :

Les programmes communautaires de qualité facilitent le processus d'acculturation face aux pratiques sociales et culturelles, indispensables à la réussite socioscolaire des familles immigrantes et de leurs enfants ; telle que l'accès à des modèles socioculturels de la société d'accueil, à des ressources et des opportunités d'apprentissage supplémentaire à l'école autant que l'aide de surmonter des barrières linguistiques diverses (Rahm, et al., 2012, p 88).

En complément à cela, Mc Andrew et *al.* (2015) mentionnent le rôle des organismes dans leur capacité à accompagner les familles à mieux comprendre la société d'accueil et le système scolaire, à les équiper de stratégies parentales et à les soutenir dans leur intégration.

1.3 Le problème de recherche

La section qui suit présentera plus en détail le contexte qui nous intéresse dans le cadre de cette étude. Nous terminerons ce premier chapitre avec notre objectif général de recherche et sa pertinence.

1.3.1 Les différences observées dans la collaboration ÉFC

Comme énoncé dans l'avant-propos, le point de départ de ce mémoire vient des observations concernant la collaboration ÉFC avec un milieu scolaire connu. En effet, l'organisme communautaire dans lequel nous sommes impliquée travaille en collaboration avec des écoles primaires. Dans notre travail quotidien, nous avons observé une différence en ce qui concerne la qualité de la collaboration avec les divers milieux scolaires. Nous trouvons donc pertinent de décrire dans cette section ce que nous avons observé dans notre pratique.

En premier lieu, on observe une relation de collaboration fonctionnelle, mais fragile, avec une école qui est établie depuis plusieurs années et officialisée par un protocole d'entente. Malgré les années, les enseignants et enseignantes connaissent peu nos services et l'établissement d'un contact peut parfois prendre plusieurs tentatives. Néanmoins, on met en évidence ici une nuance positive observée dans les relations de collaboration avec les autres professionnels scolaires (orthopédagogue, travailleuse sociale, psychoéducatrice) et l'OC (Organisme Communautaire). Ces professionnels scolaires peuvent selon les situations servir de pont entre les enseignants et l'OC, particulièrement pour l'échange d'informations concernant les besoins d'un élève, ce qui est très précieux.

En deuxième lieu, avec un autre milieu scolaire primaire, il est observé une relation de collaboration qui semble plus harmonieuse. Le partenariat est plus récent et moins officiel, la communication s'est donc établie directement à travers les enseignantes des

élèves. Les échanges avec la direction de l'école sont occasionnels. Les enseignantes concernées interviennent en classe d'adaptation scolaire (ce qui n'est pas le cas de l'autre milieu). À première vue, ces enseignantes semblent plus ouvertes à la transmission d'informations concernant les besoins des élèves. Elles semblent également reconnaître plus naturellement les bénéfices des interventions faites par les intervenants communautaires, par le fait qu'elles sollicitent plus régulièrement l'OC, notamment pour la communication avec les familles et pour avoir une concertation des interventions auprès de l'élève.

Nous avons observé que des tensions peuvent apparaître dans une de nos relations de collaboration. Notamment, lorsqu'il est question d'échanges d'informations concernant les besoins de l'élève et quand il est question de la charge de travail des enseignants qui risque de s'alourdir. Nous ne retrouvons pas cette observation dans notre autre relation de collaboration ÉFC. Des tensions sont observées dans cette collaboration ainsi qu'un manque de reconnaissance venant de certaines personnes du milieu scolaire. Nous avons aussi de la difficulté à accéder à l'école et à y faire accepter notre présence, particulièrement lorsqu'il est question de l'élaboration du plan individuel de l'élève où sa réflexion peut être faite en concertation avec l'organisme communautaire. Nous avons émis quelques hypothèses en lien avec la surcharge de travail des enseignants, le partage d'informations et de l'intérêt pour la collaboration ÉFC. Comme expliqué dans l'introduction, initialement, nous cherchions à valider nos hypothèses et approfondir d'autres pistes d'explication éventuelles. Par la suite, le projet a évolué et nous nous interrogeons à savoir si d'autres acteurs scolaires et communautaires observent les mêmes défis que nous dans le cadre des collaborations engagées (défis liés au partage d'informations, reconnaissance, etc.). C'est pourquoi nous avons voulu rencontrer des acteurs des milieux scolaires et communautaires qui sont engagés dans une collaboration ÉFC, sans toutefois savoir à quel point ces collaborations sont efficaces. Les rencontrer nous permettra de comprendre ce qui est mis en place en termes de collaboration ÉFC et d'avoir un aperçu de ce qui est fait

directement dans les milieux. Nous avons également rencontré des personnes qui interviennent dans des milieux où il n'y a pas de collaboration ÉFC clairement établie. Cela nous amènera aussi à comprendre pourquoi il n'y a pas de collaboration ÉFC et d'en dégager des pistes de réflexion et d'analyse. L'intérêt de notre recherche est de comprendre quels sont les facteurs qui facilitent ou entravent la collaboration ÉFC.

Nous tenons à mentionner que nous n'avons pas rencontré des familles immigrantes dans le cadre du projet, bien que la recherche s'intéresse aux collaborations écoles-familles immigrantes-communautés. Il aurait été intéressant de documenter également le point de vue des familles à titre de protagonistes de la collaboration, mais les contraintes de terrain ne nous ont pas permis de le faire. Nous avons néanmoins décidé de maintenir notre position de parler de collaborations ÉFC (dans le titre du mémoire, dans les objectifs de la recherche et tout au long du mémoire), car les collaborations auxquelles nous nous intéressons sont tissées autour des familles immigrantes et visent à les soutenir.

1.3.2 Objectif général de recherche

L'objectif général de notre recherche est de mettre en évidence les facteurs favorables et défavorables à la collaboration école-familles immigrantes-communautés (ÉFIC), du point de vue d'acteurs scolaires et communautaires impliqués (ou non) dans des relations de collaboration.

Pour répondre à cet objectif général, nous nous fonderons sur les modèles de collaboration ÉFIC proposés par Vatz-Laaroussi et *al.* (2008) et par les types de participation parentale d'Epstein et *al.* (2002).

1.3.3 La pertinence sociale et scientifique

Plusieurs auteurs se sont intéressés à notre problème de recherche et ont mis en lumière les défis et les enjeux de la collaboration ÉFC. Notre recherche propose d'explorer ce

qui fonctionne plus ou moins bien dans la collaboration École-Famille-Communauté, afin d'améliorer la collaboration dans notre milieu d'intervention et, de ce fait, transformer notre pratique. Nous espérons pouvoir apporter un regard constructif et réflexif sur notre milieu en vue d'une meilleure relation ÉFC et un soutien plus efficace aux jeunes et aux familles. Au plan scientifique, nous espérons que les résultats de notre étude pourront permettre d'enrichir les modèles théoriques déjà existants.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre sera présenté le concept de collaboration, suivant les différentes définitions et terminologies utilisées dans le milieu de la recherche et dans le domaine de l'éducation. Par la suite, nous examinerons les modèles de collaboration École-Famille-Communauté de manière générale, et plus spécifiquement les modèles de collaboration école-famille immigrante-communauté. Nous mettrons en évidence les principaux facteurs qui facilitent la collaboration ÉFC et qui émergent de notre recension des écrits scientifiques repérés au préalable par la recherche. Nous finirons ce chapitre avec les objectifs spécifiques de notre recherche.

2.1 La collaboration et les concepts apparentés

Dans le milieu de la recherche, une diversité de termes réfère au concept de collaboration (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010). Chaque domaine insiste sur des caractéristiques spécifiques, mais de manière générale on retrouve l'idée d'intervention commune entre plusieurs personnes ou entre plusieurs parties en vue d'un but commun. Ainsi, selon le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec :

La collaboration fait référence à un niveau élevé d'interdépendance professionnelle, impliquant que les membres de l'équipe travaillent ensemble, qu'ils partagent leurs connaissances, leurs expertises, leurs expériences, leurs habiletés et leurs compétences individuelles dans le but de résoudre des problèmes. Pour être réelle et efficace, la collaboration doit

reposer sur certaines caractéristiques : 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, 2017, p 41)

Les concepts de coopération et de partenariat qui sont souvent utilisés en éducation sont apparentés à celui de collaboration. Legendre (2005, p 296) définit en effet la coopération comme une « collaboration et participation des personnes, d'organismes ou de processus à une action commune en vue de l'atteinte d'un même but [...]. [Une] modalité d'action concertée d'un ou plusieurs partenaires en fonction d'un but commun ». En ce qui concerne le partenariat, il est défini comme un « processus de collaboration », une « entente entre des parties qui, de façon volontaire et égalitaire, partagent un objectif commun et le réalisent en utilisant de façon convergente leurs ressources respectives » (Legendre, 2005, p 1002). Boutin et Le Cren (2004, p 16) avancent que « la mise en place d'un partenariat repose sur la reconnaissance d'une nécessité, celle de résoudre des problèmes très souvent considérés comme étant difficilement solubles autrement ». Ils considèrent que le partenariat s'appuie sur le besoin de trouver la solution à un problème, qui ne pourrait être résolu autrement. Au même titre, Mérini (2012) définit le partenariat comme étant une démarche où s'associent différents acteurs venant de milieux divers pour dénouer un problème dans un contexte déterminé. Selon Bélanger et *al.*, (2011), le partenariat s'effectue essentiellement par la mise en commun des ressources (humaines, économiques, etc.).

Nous retiendrons de ces définitions que la collaboration, tout comme la coopération et le partenariat, suppose une cohérence dans une procédure d'intervention entre personnes, la vision d'un but commun en vue d'une finalité.

En éducation, la « collaboration s'exerce entre enseignants, entre enseignants et autre personnel scolaire, entre professionnels de diverses disciplines ou encore entre le personnel scolaire et les parents ou acteurs de la communauté » (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010, p 16). L'un des objectifs clés de cette collaboration est la réussite scolaire et éducative des élèves. La réussite scolaire se mesure par des résultats (bulletin scolaire, passage au niveau supérieur, diplômes, etc.), alors que la réussite éducative « [...] est plus large et peut englober un grand nombre d'aspects selon les personnes qui la définissent et leur champ d'expertise » (Larivée, 2011, p 10). Potvin (2010) souligne que la réussite éducative repose sur les trois missions de l'école (instruire, socialiser et qualifier) et a donc comme visée le développement total ou global des jeunes au niveau physique, intellectuel, affectif, social et moral. Il est important de mentionner que les différents acteurs de la collaboration École-Famille-Communauté (ÉFC) peuvent ne pas accorder le même sens à la réussite scolaire et éducative. La définition qu'on donne à la réussite éducative et la façon dont on l'envisage peuvent ainsi influencer la relation de collaboration.

2.2 La collaboration École-Famille-Communauté (ÉFC)

Dans la littérature, le terme collaboration ÉFC est souvent segmenté en deux termes : d'un côté la collaboration école-famille (ÉF) et de l'autre, la collaboration école-communauté (ÉC). Deslandes (2019, p 6) définit la collaboration entre l'école et la famille « à la fois comme une activité et comme une attitude, où l'intérêt de l'élève est au centre des préoccupations. La collaboration ÉF renvoie aux responsabilités familiales et au rôle de l'école dans l'actualisation de la participation des parents au suivi scolaire. » En ce qui concerne la collaboration ÉC, elle fait référence selon Sanders (2006, cité dans Deslandes, 2019) aux relations entre l'école et la communauté. Par communauté, on entend les organismes et les entreprises de la communauté qui soutiennent et favorisent directement ou indirectement la croissance et le développement social, émotionnel, physique et intellectuel des enfants et des

adolescents. Il peut s'agir aussi du voisinage, de groupes culturels, de centres locaux de services communautaires et autres services, de centres de loisirs, d'institutions, de municipalités, d'universités, etc. La collaboration ÉC permet d'accompagner l'élève lors de ses transformations (physiques et psychologiques) et de ses changements (pertes de repères, identification à une nouvelle culture, par exemple). Cette collaboration permet de donner des interventions complémentaires régulières (comme dans le suivi des apprentissages et l'accessibilité à diverses activités) qui vont correspondre aux besoins spécifiques de celui-ci (Dryfoos, 2003 ; Dryfoos et Maguire, 2002 : dans Deslandes, 2019).

2.2.1 Les principaux facteurs facilitant la collaboration ÉFC

De manière générale, les recherches portant sur la collaboration ou le partenariat soulignent que des caractéristiques de base doivent se retrouver dans la collaboration pour qu'elle soit réelle et efficace. Comme nous l'avons déjà énoncé, elles sont caractérisées par le volontariat, la parité, le partage de buts mutuels, des responsabilités et des ressources, la valorisation du modèle de collaboration, la confiance mutuelle et le sentiment d'appartenance au groupe (Friend et Cook, 2010 ; Boutin et Lecren, 2004 ; Mérini, 2021). Pour les auteurs, il est essentiel de prendre en considération que la collaboration implique la réunification d'environnements hétérogènes qui peut amener des résistances ou des préjugés – la peur de perdre son savoir et savoir-faire ainsi que l'hésitation de partager ses compétences (Boutin et Lecren, 2004 ; Mérini, 2021). Une définition des rôles ainsi que la reconnaissance de l'expertise de chacun sont nécessaires afin d'avoir une répartition équitable de l'autorité. Il est important que ces caractéristiques déterminantes au bon développement de la collaboration soient présentes chez tous les acteurs concernés.

En ce qui concerne plus spécifiquement la collaboration ÉFC, les éléments facilitant sa réussite sont largement établis par la recherche et rejoignent essentiellement les caractéristiques mentionnées précédemment (Deslandes, 2010 ; Larivée, 2017). Les

auteurs soulignent à cet égard l'importance de l'investissement des acteurs : dans la visée de l'objectif commun, de la capacité et l'égalité dans la prise des décisions et la reconnaissance de l'expertise de chacun ainsi qu'un climat de travail plaisant. Les recherches mettent l'accent sur le fait que la collaboration ÉFC met en présence différentes stratégies et pratiques d'interventions ainsi que des visions différentes des partenaires par rapport aux éventuels points litigieux de la collaboration. Deslandes (2019) et Larivée et *al.*, (2017) font valoir que l'évaluation et l'adaptation des modalités de collaboration permettent de prendre en compte les besoins des différents partenaires, leur contexte et la singularité des besoins des enfants et des familles. Boulaamane et Bouchamma (2021) parlent « [...] de volonté et d'ambition de collaborer dans un cadre basé sur la confiance et l'empathie (p 8) ». Les autrices énoncent divers avantages à la collaboration ÉFIC. En effet, elle permettrait d'encourager la réussite éducative des élèves, d'aider à l'intégration des familles et des enfants issus de l'immigration, de participer à la valorisation des effets de la collectivité auprès des jeunes et elle agirait sur le développement de l'expertise du milieu scolaire (Bissonnette et *al.*, 2019 ; Larivée et *al.*, 2017 ; Mitchell et Bryan, 2007 ; Bryan et *al.*, 2019 ; Laosa, 2005 dans Boulaamane et Bouchamma, 2021).

Pour Deslandes (2019) et Larivée et *al.* (2017), il faut également examiner l'influence que peut avoir la formation sur les futurs intervenants au sein des milieux scolaires tout au long de la vie professionnelle. Certains éléments sont à considérer dans l'importance de former les futurs enseignants (Deslandes, 2019), afin qu'ils puissent saisir les avantages d'une telle collaboration et être au fait des stratégies qu'ils pourront appliquer par la suite. Une formation adaptée fera aussi en sorte que les enseignants soient en mesure de repérer les futurs collaborateurs pour ensuite établir des liens de partenariat.

Plusieurs auteurs (Haines et *al.*, 2015 ; Larivée et *al.*, 2017 ; Sanders, 2016 ; Sanders et Sheldon, 2009 dans Deslandes, 2019; Boulaamane et Bouchamma, 2021) ont relevé le

rôle essentiel des directions d'école qui, par leur engagement et leur attitude, vont influencer la qualité de la collaboration et infuser l'esprit de collaboration à l'intérieur même de l'école. Haines et *al.* (2015) soulignent que la littérature scientifique identifie largement que le leadership des directions des écoles est primordial au processus de partenariat. Les directions d'école peuvent notamment favoriser la participation des familles à l'école dans une perspective de développement des valeurs démocratiques. D'autres membres de l'équipe-école peuvent aussi jouer un rôle clé dans la collaboration ÉFC, par exemple les « conseillers scolaires » aux États-Unis qui aident de manière générale les élèves dans leurs projets scolaires (Henry, 2012). Dans le contexte scolaire québécois, divers professionnels comme les travailleurs sociaux, des éducateurs spécialisés, et orthopédagogues peuvent aussi jouer ce rôle clé de médiateur dans la collaboration ÉFC. De manière générale, le fait d'avoir une personne-ressource pour coordonner les actions se révèle une garantie du succès de la collaboration ÉFC. Elle permet le maintien de la stabilité des relations entre les différents partenaires, et elle peut également servir pour lever l'ambiguïté sur le partage des responsabilités et du pouvoir (Audet et Potvin, 2013).

La recherche a aussi mis en évidence des typologies de relations entre l'école, les familles et la communauté qui soutiennent plus ou moins la collaboration ÉFC.

2.3 Modèle et type de collaboration ÉFC

Nous présentons dans cette section le modèle d'Epstein (2001) ainsi que les conditions favorables à la collaboration école-famille immigrante-communauté (ÉFIC).

2.3.1 Le modèle d'influence partagée d'Epstein (2001)

Un des modèles les plus connus sur lesquels se fonde la collaboration ÉFC est le modèle d'influence partagée d'Epstein (2001). Selon Epstein (2019), les trois sphères qui influencent l'apprentissage et le développement de l'enfant sont : la maison, l'école

et la communauté. Selon le nombre et la qualité des communications entre ces trois sphères, ces dernières peuvent être proches ou éloignées et favoriser plus ou moins l'apprentissage et le développement des élèves.

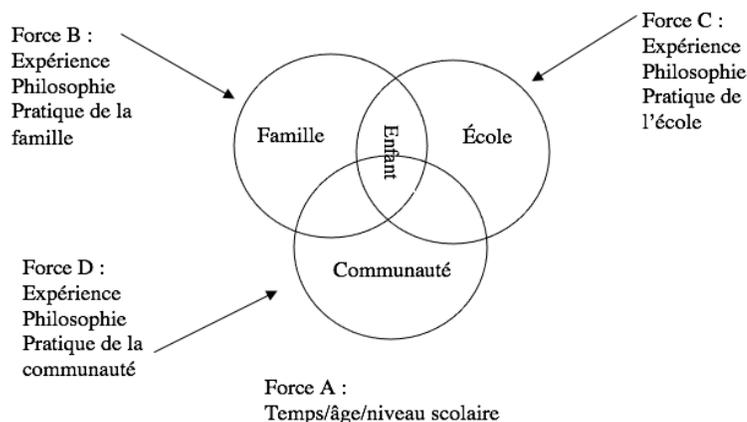


Figure 2.2 : Modèle théorique School, Family, and Community Partnerships, Your Handbook for Action, Epstein. J and al. 2019.[Traduction libre du schéma]

Le modèle d'Epstein met particulièrement l'accent sur l'importance de l'implication des parents dans la vie scolaire de leurs enfants. À la suite de plusieurs années de recherche, exécutée auprès des éducateurs et des familles dans les écoles de la maternelle au secondaire aux États-Unis, Epstein a identifié « six types de participation parentale » au cœur du succès au partenariat ÉFC (Epstein, 2002 ; 2004) :

Type 1 : l'exercice du rôle parental (parenting) qui recouvre les habiletés des parents à comprendre le développement de l'enfant et de l'adolescent, à établir les conditions familiales qui les soutiennent à tous les âges et à tous les niveaux scolaires.

Type 2 : la communication efficace entre l'école et la maison et entre la maison et l'école au sujet des programmes scolaires et des progrès des élèves.

Type 3 : Le bénévolat des parents à l'école pour soutenir les élèves et les programmes scolaires.

Type 4 : l'apprentissage à la maison où les parents s'impliquent dans les devoirs de leurs enfants et dans d'autres activités et prises de décision reliés aux programmes d'études.

Type 5 : la participation aux instances de décision de l'école. Les parents participent au conseil l'administration de l'école, aux conseils d'établissement, aux comités, à des groupes d'action et d'autres organisations parentales.

Type 6 : la collaboration avec la communauté où les parents peuvent prendre part à la coordination des ressources et des services offerts aux élèves dans la communauté en établissant des liens de partenariat avec l'école, les entreprises, les agences, et d'autres groupes de la communauté.

Comme déjà énoncé plus haut, on constate dans la recension des écrits l'importance de ce modèle. Bien qu'il ne soit pas celui qui correspond le plus à nos intérêts de recherche, il sera tout de même pertinent à certains égards. En effet, dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons particulièrement au sixième type de *Collaboration avec la communauté*, puisqu'une majorité des activités de collaboration entre l'école et la famille vont venir s'appuyer sur ce sixième type (Deslandes, 2019). Néanmoins, il est à noter que les différents types de participation parentale identifiés par Epstein et la qualité de leur implantation soutiennent l'apprentissage et le développement de l'enfant et favorisent la construction de partenariats. Ils démontrent ainsi le bienfondé de l'implication de la famille autant à l'école qu'à la maison.

2.4 La collaboration école-famille immigrante-communauté (ÉFIC)

Les conditions favorables à la collaboration ÉFC que nous avons identifiées dans la section précédente s'appliquent également en contexte pluriethnique. Toutefois, la recherche a établi l'importance de considérer divers facteurs contextuels qui peuvent complexifier la collaboration et être en lien avec les nombreux défis du parcours

migratoire des personnes immigrantes (Boulaamane et Bouchamma, 2021; Kanouté et *al.*, 2011 ; Suárez-Orozco et *al.*, 2008). Nous rappelons que ces facteurs ont déjà été discutés dans le chapitre de la problématique – défis linguistiques pour les élèves et leurs parents, défis sociaux (perte de réseaux et isolement des familles à leur arrivée, méconnaissance de l'école, des autres institutions et des services en général), défis économiques (emplois précaires des parents et horaires de travail rendent difficile la participation active à la collaboration ÉFC). Si la collaboration ÉFC vise tout particulièrement la persévérance et la réussite scolaires des élèves, il est primordial de considérer que des facteurs, tels que – la maîtrise insuffisante de la langue d'enseignement, l'incompréhension des attentes et du fonctionnement de l'école, la divergence entre les attentes des enseignants et les attentes parentales influencent la persévérance et la réussite scolaire des élèves immigrants.

Pour favoriser la collaboration ÉFIC et la réussite des élèves immigrants, les milieux scolaires et communautaires doivent être capables d'offrir des services axés sur les besoins des familles et favoriser une communication efficace. C'est pour cette raison qu'il est nécessaire de revenir sur la qualité de la formation des enseignants. Afin de bien comprendre la réalité des familles immigrantes, leurs histoires et leurs parcours ainsi que celui de l'élève, il est indispensable que les enseignants soient bien outillés (Rachédi et Vatz Laaroussi, 2016). Il est tout autant déterminant que, lors de la formation des futurs enseignants, ceux-ci apprennent à mieux connaître le rôle des intervenants communautaires, étant donné qu'ils sont de plus en plus fréquents dans ou autour du milieu scolaire (Kanouté, 2018).

Le milieu communautaire, quant à lui, peut notamment faire le pont entre l'école et les familles immigrantes lorsque celles-ci sont à faible statut socio-économique. Des intervenants communautaires désignés de diverses façons — agents de milieu, agents de liaison, intervenants interculturels, intervenants communautaires scolaires (ICS) ou l'intervenant communautaire scolaire et interculturel (ICSI) (Audet et Potvin, 2013) —

remplissent ainsi la fonction de guider les parents nouvellement immigrants. Notamment, ils aident dans la compréhension du système scolaire et dans le déchiffrement des rôles, et dans le soutien scolaire de leur enfant (Charrette et Kalubi, 2016 ; dans Deslandes 2019). Le rôle et la présence de l'intervenant interculturel à l'intérieur des murs de l'école permettent de créer un lien de confiance avec les familles et les différents partenaires. Selon Boulaamane et Bouchamma (2021), l'expertise acquise au fil du temps par la communauté dans l'accueil des familles immigrantes serait perçue comme sécurisant pour les acteurs des milieux scolaires (Boulaamane et Bouchamma, 2021).

2.4.1 Typologie de la collaboration écoles-famille immigrantes-communauté

Nous nous intéressons particulièrement aux travaux de Vatz-Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008) qui ont mené une étude sur les modes de collaboration les plus propices à la réussite des élèves issus de l'immigration. Nous trouvons pertinent ici de présenter la typologie observée par les autrices.

Le premier type est l'implication *assignée* où l'école se positionne majoritaire et traditionnelle par rapport aux familles immigrantes, reconnues comme « culturellement étrangères ». C'est l'école qui garantit les trois fonctions de l'école (instruire, qualifier et socialiser), elle a seule le pouvoir de décision. Ce type de relation a été retrouvé surtout chez les parents appartenant à un milieu socio-économique défavorisé et associé à une faible scolarité ce qui donne à l'école un statut de supériorité et de pouvoir. Selon les autrices, c'est un modèle qui reste minoritaire, car :

Ce sont surtout les jeunes et les familles engagés dans une trajectoire de réussite centrée sur la promotion sociale et économique qui s'investissent dans ce modèle, et le niveau scolaire faible des parents a une influence sur leur entrée dans ce type de collaboration. (Vatz-Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008, p 299)

Le deuxième type est la *collaboration partenariale*. L'école et la famille sont au même niveau du partenariat, elles sont égalitaires, elles partagent les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification. Ce type de collaboration est en place lorsque les parents se sentent égaux à l'école, de par leur scolarité et de leur statut social (ce qui se retrouve davantage à Montréal). Le troisième type est une *collaboration avec espace de médiation*. Elle est également plus présente dans la métropole, mais par contre elle ne prend pas en compte le caractère de la parité entre l'école et les familles. L'OC est un intermédiaire qui leur permet de se retrouver « [...] qui assure la médiation, établit des ponts, permet la circulation des informations et ouvre sur une réussite de l'élève qui représente aussi une forme de promotion sociale et économique » (Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008, p 300). Les familles les plus vulnérables vont davantage utiliser ce modèle avec médiation « [...] auquel ils vont déléguer les fonctions de socialisation et d'éducation qu'ils ont de la difficulté à assumer » (Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008, p 300). Nous retrouvons davantage ce type de modèle dans les milieux communautaires de Montréal qu'en région. Le quatrième type, la *collaboration distance assumée*, a autant été retrouvé par les autrices dans la métropole qu'en région. Il est équivalent au deuxième modèle lorsque la collaboration partenariale n'est pas pourvue entre les deux parties, elles sont dès lors à distance (car la distance de la langue et de la culturelle est trop grande). C'est la communauté religieuse ou ethnique qui va accompagner la famille, en exerçant son rôle de socialisation et de qualification pour que l'école puisse tenir son rôle d'instruction.

Le cinquième type, la *collaboration fusionnelle* et celui selon les autrices qui correspond le plus à la réalité de la région et qui est un principe différent des autres modèles. L'école sort de son espace institutionnel pour intervenir dans les familles avec des actions individualisées. Elle peut s'occuper de son rôle de socialisation et d'instruction. Pour le sixième type, la *collaboration en quête de visibilité*, elle est présente lorsque l'école n'identifie pas les lieux communautaires ou les autres lieux collectifs (religieux, interculturels...) comme de véritables supports aux familles. Ces lieux sont alors à la recherche de visibilité et de légitimation pour et à l'intérieur même

de l'école. Ce type se retrouve davantage en région et les lieux collectifs sont souvent non-officiels (Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008).

Nous avons constaté que cette typologie de collaboration a largement été reprise par de nombreux auteurs dans de multiples recherches, particulièrement en contexte pluriethnique. Nous pensons que la collaboration partenariale, la collaboration avec espace de médiation et la collaboration avec distance assumée sont les types les plus susceptibles d'être retrouvés dans le cadre de notre milieu de recherche. Ces modèles nous intéressent principalement parce qu'ils prennent en compte le parcours migratoire et le contexte socio-économique des familles qui vont être, à leur tour, des éléments décisifs dans les types de collaboration qui vont être mis en place. Les deux modèles d'Epstein (2002 ; 2004) et de Vatz-Laaroussi et *al.* (2008) ont été choisis dans le cadre de cette recherche, notamment par le fait qu'ils sont très souvent utilisés et largement reconnus dans le milieu de recherche concernant la collaboration ÉFC. De plus, ils sont de bons indicateurs qui démontrent les différentes possibilités retrouvées directement sur le terrain et qui sont mis en place dans certains milieux. Nous observons toutefois une divergence entre ces deux modèles. Les modèles de collaborations proposés par Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008), prennent en considération le statut d'immigration et le statut socio-économique des familles. Alors que les « six types de participation parentale » proposés par Epstein (2002) vont englober toutes les familles et pas nécessairement celles ayant un parcours migratoire. Malgré cette divergence, nous trouvons intéressant de considérer ces deux modèles dans le cadre de notre recherche. Selon Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2018), peu importe le modèle qui sera mis en place, ils peuvent être tous favorables à la réussite et la persévérance des élèves. Dans le même sens, Epstein souligne que : « toutes les communautés disposent de ressources humaines, économiques, matérielles et sociales susceptibles d'améliorer les écoles, de renforcer les familles et d'aider les élèves à réussir à l'école et dans la vie » (Deslandes, 2019, p 1).

2.5 Issue générale de la recension des écrits

À la suite de notre recension des écrits, nous relevons que la collaboration ÉFC regroupe un ensemble de personnes autour d'un même but : la réussite éducative de l'élève. Nous avons mis en évidence certains facteurs facilitant la relation de collaboration ÉFC. Nous avons retenu six éléments favorables à partir desquels nous réaliserons l'analyse de ce qui se fait dans les milieux scolaires et communautaires que nous aborderons lors de notre recherche sur le terrain.

– Le rôle (leadership) de la direction scolaire : son engagement et attitude (Larivée et al., 2017 ; Sanders, 2016 ; Sanders et Sheldon, 2009 dans Deslandes, 2019 ; Haines et al., 2015).

– La formation des enseignants dans la connaissance de la collaboration et du milieu communautaire (Deslandes, 2019 ; Larivée et al., 2017), mais aussi dans leurs notions et leurs représentations concernant l'intervention en milieu pluriethnique.

– La nature de la relation entre les partenaires ; dans le partage des valeurs et des objectifs communs (Deslandes, 2019), mais aussi dans la répartition égale dans la prise des décisions ainsi que dans la légitimation de l'expérience de chacun (Larivée et al., 2017).

– La planification à court ou long terme du partenariat : considération de la fréquence et de l'intensité (Sanders, 2001, 2006 dans Deslandes, 2019).

– La reconnaissance de l'implication et des compétences parentales par l'école (Haines et al., 2015).

– La médiatisation par une personne-ressource qui coordonne les actions au sein la collaboration ÉFC. Particulièrement, en contexte de pluriethnicité (Audet et Potvin, 2013 ; Charrette et Kalubi, 2016 dans Deslandes 2019 ; Benoit et al., 2008).

Les modèles d'Epstein (2002 ; 2004) et de Vatz-Laaroussi et al. (2008) nous permettront d'identifier les types de collaboration mis en place dans les milieux scolaires et communautaires des participants que nous rencontrerons.

Au terme de ce chapitre, nous pouvons préciser nos objectifs de recherche.

2.6 Objectifs spécifiques de recherche

L'objectif général de notre recherche est de mettre en évidence les facteurs favorables et défavorables à la collaboration école-familles immigrantes-communautés du point de vue d'acteurs scolaires et communautaires impliqués (ou non) dans des relations de collaboration. Trois objectifs spécifiques sont sous-jacents à cet objectif général :

1. Comprendre les actions mises en place en termes de collaboration ÉFC dans des milieux scolaires et communautaires ;
2. Recueillir les défis qui sont identifiés par les acteurs scolaires et communautaires impliqués (ou non) dans une collaboration ÉFC ;
3. Dégager les conditions, et les conditions vues comme particulières au contexte de pluriethnicité, qui favorisent ou non la collaboration école-familles immigrantes-organismes communautaires.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre sera présentée la méthodologie employée dans notre étude dite exploratoire. Nous aborderons tout d'abord la posture épistémologique dans laquelle elle se situe, puis nous poursuivrons avec la procédure de collecte de données et d'analyse. Enfin, nous terminerons avec les considérations éthiques nécessaires qui ont été appliquées.

3.1 Posture épistémologique : une recherche qualitative/interprétative

Fourez et Larochelle (2002) définissent l'épistémologie comme « [...] le nom de la discipline qui étudie la façon dont on connaît » (p 9), par conséquent « [...] comment les êtres humains réfléchissent et pensent [...] » (p 9). Notre recherche a pour finalité de comprendre ce que nous avons observé dans notre lieu de travail (Savoie-Zajc, Karsenti, 2011). Elle se situe donc dans le paradigme compréhensif/interprétatif.

Selon Savoie-Zajc (2011), deux éléments soutiennent la pertinence de l'utilisation de la recherche qualitative/interprétative en éducation. Le premier est de « [...] susciter l'engagement des praticiens, car les problématiques de recherche abordées sont proches des problématiques professionnelles rencontrées (p 192) ». Les acteurs du milieu sont concertés et impliqués, les impacts de la recherche s'implantent avec la réalité de la pratique. Le deuxième élément s'articule autour d'une :

[...] démarche souple et émergente de la recherche qualitative/interprétative permet au chercheur de comprendre de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions d'un environnement déterminé, et d'orienter sa collecte de données en tenant compte de la dynamique interactive du site de recherche. (Savoie-Zajc, 2011, p 193)

Nous rappelons que le point de départ de cette recherche est le regard posé d'une intervenante sur son propre milieu ainsi que sur les questionnements concernant sa propre pratique. Il ne fait aucun doute que ce projet de recherche se situe dans le paradigme compréhensif/interprétatif. Cela s'explique par le fait que l'amorce de départ est une problématique concrète ou très proche de la réalité, elle va à la rencontre des acteurs et produit un résultat qui peut répondre au problème.

3.2 Procédure de collecte des données

Nous allons présenter dans cette section la sélection et le recrutement de participants et l'instrument de collecte de données.

3.2.1 Sélection et recrutement des participants

La collecte de donnée a été réalisée auprès d'enseignantes et de professionnelles du primaire ainsi qu'auprès d'intervenantes communautaires. Nous avons recruté au total neuf participantes de milieu scolaire et communautaire montréalais. Cependant et nous y reviendrons plus tard, sept personnes ont réellement participé à notre projet de recherche.

Pour le recrutement des intervenantes communautaires, deux organismes avaient été repérés et identifiés au préalable par le biais de la table de concertation de leur quartier. Les autres critères de sélection retenus étaient de travailler en collaboration avec des écoles primaires de leur quartier et d'offrir des services de soutien scolaire pour une clientèle issue de l'immigration. Nous avons directement adressé par courriel une

demande de participation à notre projet de recherche à deux intervenantes communautaires.

Le recrutement des enseignantes et du personnel scolaire s'est avéré plus ardu. Nous avons utilisé une approche plus généralisée et anonyme (par publication Facebook). Aucune école primaire n'a été ciblée, une des principales conditions à la participation était d'être enseignant ou professionnel scolaire au primaire à Montréal. Nous avions au départ le souhait de demander la participation au projet de recherche à des enseignantes et professionnelles scolaires d'une école primaire en particulier. Malheureusement, nous nous sommes heurtée à des contraintes administratives qui auraient rallongé notre processus de recherche et par conséquent nous auraient imposé des délais d'attente qu'il n'était pas envisageable de nous accorder. Nous avons donc privilégié une approche plus globale et moins restrictive. Notre publication Facebook nous a permis de recruter deux participantes du milieu scolaire.

Nous avons ensuite procédé par « effet boule de neige ». Nous avons demandé aux participantes lors de l'entrevue (du scolaire ou du communautaire) si certains de leurs collaborateurs seraient intéressés à participer à notre projet de recherche. Cela nous a permis d'intégrer quatre participantes (sur les neuf).

La tâche demandée à toutes les participantes a été de participer à un entretien d'une heure. Tous les entretiens ont été réalisés par Zoom étant donné le contexte de pandémie. Initialement, il était prévu de rencontrer chaque participante physiquement. Nous devons ici mentionner que le contexte de pandémie de COVID-19 a grandement complexifié notre tâche dans le recrutement des participantes. Cela nous a demandé beaucoup d'adaptation et de persévérance pour avoir un échantillon de participantes d'au moins six personnes. La principale difficulté a été la gestion du temps. En effet, concernant les participantes du milieu scolaire, il a fallu se montrer flexible notamment au niveau de leurs disponibilités et ne pas exiger une trop grande implication de leur

part. Une des préoccupations souvent évoquées était de connaître le temps qu'on leur demandait pour leur participation dans le projet de recherche.

3.2.2 Présentation des participantes

Nous présentons dans le tableau ci-dessous notre échantillon initial (N9).

Tableau 3.1 : Présentation des participantes

		Tranche d'âge	Fonctions	Années d'expérience	Contexte scolaire
Milieu scolaire	Participante 1	30-40 ans	Orthopédagogue	2 ans	Quartier favorisé École Pluriethnique (80 %)
	Participante 4 (Non retenue)	20-30 ans	Enseignante au régulier	3 ans	Quartier favorisé (École internationale) École Pluriethnique
	Participante 5	20-30 ans	Enseignante en adaptation scolaire	3 ans	Quartier nouvellement favorisé École Pluriethnique (50 %) Dans sa classe les élèves sont tous issus de l'immigration
	Participante 6	40-50 ans	Enseignante au régulier	22 ans	Quartier défavorisé Grande Majorité Pluriethnique
	Participante 9	40-50 ans	Directrice école primaire	+ de 15 ans	Quartier Favorisé Une portion de familles défavorisées (25 %) École Pluriethnique (40 %)
Milieu communautaire	Participante 2	30-40 ans	Intervenante de milieu	8 ans	Quartier favorisé Contexte de travail défavorisé (HLM) Milieu Pluriethnique (100 %)
	Participante 3	30-40 ans	Intervenante sociopédagogique	1 an	Quartier favorisé Contexte de travail défavorisé Milieu Pluriethnique (100 %)
	Participante 7 (Abandon)	S/0	Coordinatrice pédagogique	S/0	Quartier favorisé
	Participante 8	20-30 ans	Intervenante communautaire	1 an	Quartier nouvellement favorisé Milieu Pluriethnique (100 %)

- Participante 1 (P1) : Après une expérience de plusieurs années dans un organisme à but non lucratif, elle décide de se réorienter et de retourner aux études pour se spécialiser en éducation dans l'enseignement. Elle pratique comme orthopédagogue depuis 2 ans. Elle a choisi cette école pour l'équipe pédagogique et les projets qui y sont menés.
- Participante 2 (P2) : Elle travaille en collaboration avec P9 sur le projet d'intervention et elle est le lien entre les familles du projet (HLM) et l'école. Elle cumule 8 ans d'expérience dans cet emploi. Elle a été auparavant bénévole dans le projet pendant quelques années. Elle est originaire de l'Amérique latine où elle était enseignante, elle vit au Québec depuis 10 ans. Elle termine actuellement un diplôme en cycle supérieur (doctorat).
- Participante 3 (P3) : Elle travaille en collaboration avec plusieurs écoles du quartier elle fait le lien entre les élèves, l'organisme et l'école. Après un parcours professionnel dans le privé, elle décide de faire un changement de carrière afin de suivre ses valeurs et son intérêt pour l'éducation. Son expérience professionnelle dans ce poste est d'une année, mais elle a été impliquée comme bénévole pendant quatre ans auparavant. Originaire de la France, elle habite au Québec depuis plus de 15 ans.
- Participante 5 (P5) : Les familles et les élèves qui fréquentent sa classe sont issus de l'immigration et vivent des situations de défavorisation. Ses élèves ne vivent pas dans le quartier de leur école. Elle a trois ans d'expérience comme enseignante et elle a toujours enseigné dans cette école, y ayant même fait son dernier stage du BACC (Baccalauréats en enseignement en adaptation scolaire et sociale).

- Participante 6 (P6) : Elle a vingt-deux ans d'expérience comme enseignante et elle a enseigné quinze ans en adaptation scolaire. Elle a aussi été conseillère pédagogique pendant quelques années. Elle enseigne dans la même école depuis plusieurs années.
- Participante 8 (P8) : Elle coordonne les services éducatifs d'un centre communautaire dans un quartier qui est en transformation et qui devient de plus en plus favorisé (le même que P5). Elle travaille avec les familles et les élèves d'un HLM du quartier. Un projet de collaboration avec l'école du quartier (école de P5) existe depuis quelques années. Son expérience professionnelle dans son emploi est moins d'une année. Elle a fini un BACC récemment.
- Participante 9 (P9) : Elle collabore avec le projet d'intervention pour les familles du HLM (avec P2) depuis plusieurs années. Son expérience professionnelle est de plus de quinze ans dans le domaine de l'éducation. Par le passé, elle a aussi été directrice adjointe au secondaire dans un quartier classé plus désavantagé.

Nous trouvons important d'expliquer le passage de l'échantillon de neuf à sept participantes. Concernant la participante 4, nous n'avons malheureusement pas pu retenir son verbatim, car son contexte de travail était trop différent des autres, particulièrement en raison du lieu géographique (à l'extérieur de Montréal). La participante 7 a abandonné le projet de recherche pour des raisons personnelles au moment de passer l'entretien.

Si nous revenons sur notre échantillon retenu de participantes (N7), on constate qu'il est exclusivement féminin. Nous avons trois personnes du milieu communautaire avec des postes similaires alors que les quatre personnes du milieu scolaire ont des postes avec des fonctions différentes. En ce qui concerne le milieu sociodémographique, nous

souhaitions dès le départ avoir des participantes exerçant uniquement en milieu défavorisé. Étant donné la difficulté à recruter des participants, c'est un des critères que nous avons dû élargir. C'est également le cas pour les années d'expérience. Nous sommes consciente du temps qui doit être investi pour la création d'un lien de confiance dans la collaboration ÉFC entre partenaires. Pour cette raison, nous souhaitions au moins trois ans d'expérience dans la même école ou dans le même organisme communautaire. Malheureusement, au sein de notre échantillon on peut constater qu'il y a des participantes qui ont moins de trois ans d'expérience professionnelle sur leur dernier lieu de travail. Si nous n'avions pas modifié ces critères, nous n'aurions pas pu terminer le recrutement des participants.

Les défis rencontrés lors de notre recrutement sont liés majoritairement au contexte de la COVID-19 qui a complexifié la disponibilité du personnel scolaire. Malgré tout, avec persévérance et adaptation, nous avons pu retenir sept participantes pour procéder aux entrevues. Concernant les limites de notre échantillon, nous pensons qu'il ne peut pas donner une représentation générale de chaque milieu (scolaire et communautaire) et du milieu sociodémographique (un seul quartier dit défavorisé est représenté ici). Puisque nous avons rencontré une seule participante par milieu (école ou organisme) lors des entrevues. L'échantillon apporte également une limite dans l'objectif d'une analyse dans le croisement de regard d'enseignantes et d'intervenantes d'une même collaboration ÉFC. Puisque seules les participantes P2 et P9 ont une relation de collaboration sur un projet d'intervention depuis plusieurs années. Les participantes P5 et P8 ont quant à elles une collaboration plus éloignée, l'organisme propose des activités à toute l'école, cependant les élèves de P5 n'y participent presque pas. Nous aurons la possibilité d'y revenir plus tard lors du prochain chapitre.

Nous tenons également à mentionner que nous n'avons pas, dès le départ, retenu dans notre échantillon les parents d'origines immigrantes qui fréquentent les écoles ou les organismes communautaires impliqués dans le projet de recherche. Pourtant, nous

convenons que leurs perceptions et leurs expériences sur la collaboration ÉFC auraient été fort intéressantes à intégrer dans notre analyse. Nous avons donc fait le choix de nous concentrer davantage sur le contexte du milieu scolaire et du milieu communautaire dans lequel évolue la collaboration ÉFC. Cependant, même s'ils ne font pas partie de l'échantillon, la condition spécifique liée à l'immigration est prise en compte tout au long de l'étude.

3.2.3 L'instrument de collecte de données : l'entretien semi-directif

L'entretien semi-directif est l'outil que nous avons utilisé pour notre collecte de données. Selon Van Der Maren (2004), « [...] l'entrevue vise plutôt à obtenir des informations sur les perspectives, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles » (p 312). La grille d'entretien comprend trois thèmes qui ont été explorés à partir de questions ouvertes et qui sont en lien avec nos objectifs spécifiques. Les thèmes qui ont été abordés (grille d'entretien en annexe : Appendice B) sont :

- ◆ Présentation de la collaboration établie (ou non), selon le milieu (scolaire ou communautaire) mis en place ;
- ◆ Les défis rencontrés dans la collaboration ÉFC, les facteurs favorables et défavorables ;
- ◆ La collaboration avec les familles et les familles immigrantes, les conditions facilitantes (ou non) à la collaboration ÉFC.

Les thèmes ont été abordés d'après l'ordre et le raisonnement des propos discutés lors de l'entrevue (Savoie-Zajc, 2011). Nous avons parfois laissé les questions se présenter de façon aléatoire (sans les diriger dans un ordre précis). Afin de valider la bonne

conformité du questionnaire et afin d'être à l'aise dans le déroulement de l'entretien et de son contenu (Grossmann, 2019), nous avons effectué en amont un prétest auprès d'une enseignante qui ne fait pas partie de l'échantillon de participantes.

Lors de l'entrevue, nous avons demandé au locuteur de valider les reformulations ou toute autre reprise de ses propos. Cette étape nous a permis de nous prémunir d'éventuelles interprétations ou transformations de notre part (Van Der Maren, 2004). Les entretiens (faits par vidéoconférence via la plateforme Zoom) ont été enregistrés, mais seul le format audio de l'enregistrement a été conservé dans nos dossiers. Chaque entretien a ensuite été retranscrit intégralement. Nous avons demandé aux participantes une relecture de leur verbatim dans le but de valider le contenu. Un délai de deux à trois semaines était prévu afin de leur laisser suffisamment de temps pour la relecture.

3.3 L'analyse des données

Pour notre analyse des données, et suivant toujours une logique inductive modérée, nous avons pris en considération notre cadre théorique (Savoie-Zajc, 2011). Nous avons procédé à une analyse thématique, qui selon la définition de Boyatzis (1998 ; dans Dionne, 2011) : « [...] est une méthode pour identifier, analyser et trouver des thèmes à l'intérieur des données. Elle permettrait d'organiser et de décrire les données d'une manière détaillée [...], d'interpréter divers aspects d'un sujet de recherche » (p 328). En accord avec cette définition, Dionne (2011) mentionne que cette procédure d'analyse s'exécute par « [...] l'identification de thème et, par conséquent ne présuppose pas l'existence d'un cadre théorique prédéfini [...] (p 328) ». Nous prenons donc en considération que l'analyse pourrait s'aligner sur divers cadres théoriques.

Pour poursuivre notre analyse de données, nous avons procédé en trois étapes. Nous avons débuté par un travail de transcription complet des verbatims. Nous avons ensuite utilisé le logiciel Nvivo qui a servi à catégoriser selon les thèmes prédéfinis de notre

canevas d'entretien (tels qu'identifiés dans le point 3.2.3). Nous nous attendions à la possibilité d'apparition de thèmes émergents lors du codage. Afin de regrouper nos données, d'après les thèmes que nous avons prédéfini nous avons, lors du codage, repris en perspective nos objectifs de recherche ainsi que les questions du canevas de notre grille d'entretien. Nous avons obtenu sept grands codes :

- Les caractéristiques de la collaboration (définitions de la collaboration ÉFC, défis, enjeux, facteurs facilitants) ;
- Les pistes d'action ;
- Le parcours du participant (formations, expériences professionnelles) ;
- Les missions et présentations de leur milieu ;
- Un ou des projets de collaboration marquante.
- Le milieu socio-économique ; (les différences perçues selon le point de vue des participantes) ;
- Le contexte de la COVID-19 (et les changements et défis qu'il a entraînés dans les milieux scolaires et communautaires selon les participantes).

Nous ne pouvons considérer ces deux derniers codes complètement émergents, puisque nous nous attendions à ce qu'ils ressortent à un moment donné dans notre collecte. Nous les nommerons donc thèmes complémentaires.

Pour pouvoir exécuter la troisième étape, toujours avec l'aide du logiciel Nvivo, nous avons fait la reconstitution de nos données (Grossmann, 2019). Nous souhaitons relier nos codes aux sept thèmes que nous avons prédéfini depuis le départ du projet de recherche afin de pouvoir faire le lien entre eux. Cela nous a permis aussi d'envisager une analyse transversale de nos données, plus particulièrement dans les perceptions ou les différences qui sont vécues entre le milieu scolaire et communautaire, mais aussi entre deux partenaires qui ont une relation de collaboration ÉFC. Nous avons gardé certains extraits de verbatims dans notre analyse, afin d'illustrer certains thèmes.

Tout au long du processus de recherche, nous avons tenu un journal de bord. Selon Savoie-Zajc (2011), une de ses fonctions est de permettre : « [...] de reconstituer la dynamique du terrain et les atmosphères qui ont imprégné la recherche » (p 213). En effet, ce journal nous a permis de consigner nos impressions tout au long du processus, et nous a aussi permis de nous rappeler le contexte de l'entrevue.

3.4 Considérations éthiques

La recherche qualitative en éducation permet d'aller au cœur de l'intervention et de pouvoir recueillir directement la réalité des acteurs. Nous nous sentons privilégiée d'avoir eu accès aux discours des participantes qui nous ont parlé de leur milieu et de leur réalité. C'est pourquoi il est important de respecter les normes éthiques et de protéger les droits des participants de l'étude en tout temps.

Nous avons effectué la formation en ligne du didacticiel exigé (aux étudiants) par le Comité d'Éthique et de la Recherche pour les Projets Étudiants impliquant des êtres humains (CERPE). Cette formation s'est conclue par l'obtention du certificat d'accomplissement concernant *l'Énoncé de politique des trois Conseils ; Éthique de la recherche avec des êtres humains : Formation en éthique de la recherche (EPTC 2 : FER)*. Par la suite, nous avons obtenu l'approbation éthique du projet de recherche par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE). Toutes les normes éthiques exigées par l'UQAM ont été respectées. Un formulaire d'informations et de consentement (Appendice A) a été transmis aux participantes qu'elles ont signées électroniquement. Cette étape a eu lieu seulement après avoir procédé verbalement à l'explication de la démarche de la recherche auprès de la future participante. Le formulaire d'informations et de consentement précise les objectifs de la recherche, la participation attendue, le droit de retrait des participants et la confidentialité des données recueillies et des informations personnelles.

En terminant cette section, nous comprenons que notre place de chercheuse dans cette étude pourrait se révéler délicate. Nous avons en effet conscience de la fragilité de notre posture. Nous avons déjà évoqué que deux des intervenantes communautaires sont connues par l'étudiante-chercheuse, nos chemins se croisant quelques fois par années durant la contribution commune autour de tables de concertation. Il a donc été fondamental lors des entretiens de prendre des précautions, de laisser parler l'interlocuteur librement sans trop intervenir, afin d'éviter de trop diriger la conversation. L'adoption d'une posture neutre dans notre cas est primordiale. En effet, nous étions consciente que notre connaissance du milieu ne devait pas affecter notre analyse et nos observations. Cette position s'inscrit dans l'intention de garder une certaine vigilance et d'avoir toujours conscience que nos biais ne doivent pas influencer plus qu'il n'en faut notre démarche de recherche.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats que nous avons obtenus lors de la collecte de données puis nous proposerons notre analyse. Nous débutons avec un bref rappel des objectifs de la recherche et des participants. Nous présentons ensuite les résultats des entretiens, soient les facteurs qui facilitent ou non la collaboration ÉFC selon les participantes et enfin nous terminons ce chapitre avec la synthèse de nos résultats.

4.1 Bref rappel des participantes et de nos objectifs de recherche

Nous avons dans notre avant-propos et dans notre introduction exprimé les raisons de notre point de départ concernant ce projet de recherche. Les observations que nous avons faites sur notre propre lieu de travail nous ont amenée à vouloir pousser notre réflexion. Nous espérons aussi voir si la perception était la même ou si elle différait dans des milieux ayant un contexte d'intervention similaire au nôtre. Nos préoccupations dès le départ étaient de constater si les défis et les enjeux étaient équivalents malgré les milieux. Il est important pour nous de relever les facteurs favorables et défavorables à la collaboration ÉFC, mais aussi de mettre de l'avant des pistes d'action qui pouvaient être proposées par les acteurs de chaque milieu (scolaire et communautaire).

Nous avons également dès le départ la préoccupation de mettre en parallèle la perception sur la collaboration ÉFC à la fois des acteurs du milieu scolaire et du milieu communautaire. Plus spécifiquement, nous souhaitions avoir la possibilité de comparer deux acteurs (école/organisme) en relation de collaboration ÉFC, afin de relever leurs perceptions et de constater si des différences étaient exprimées. Nous avons aussi considéré les milieux qui n'avaient pas de collaboration ÉFC établie, toujours dans le but de comprendre et d'amener des pistes de réflexion sur ce qui empêche ou a empêché l'établissement de ces collaborations. Également, nous avons vu dans le chapitre précédent sur la méthodologie concernant la difficulté dans le recrutement des participants, nous n'avons qu'un seul duo de partenaire école -famille-communauté (P2 et P9). Malgré tout, nous sommes satisfaite de présenter les données que nous avons recueillies lors de notre processus de recherche sur le terrain.

Nous rappelons que les participantes se composent de sept femmes. Trois d'entre elles sont du milieu communautaire et les quatre autres du milieu scolaire. Elles travaillent toutes à Montréal et elles connaissent toutes le travail en contexte multiculturel. Le schéma ci-dessous illustre les relations de collaboration qui existent entre ces personnes.

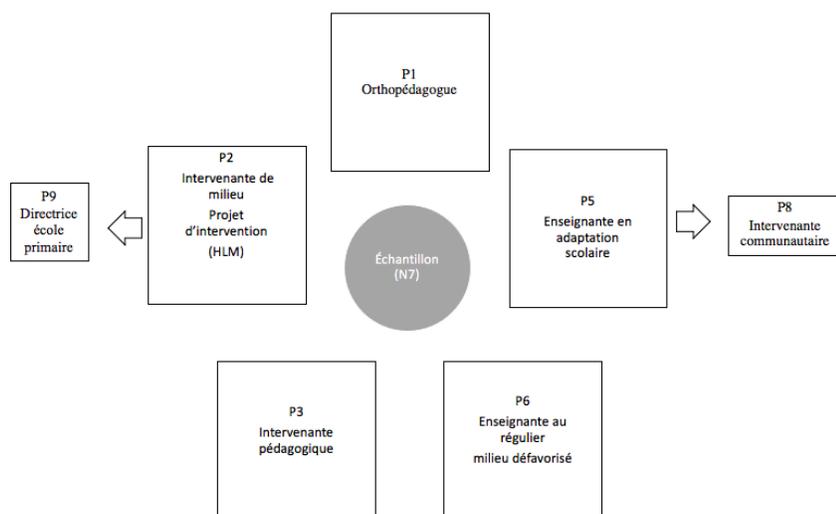


Figure 4.1 Les relations de collaboration des participantes

La figure met en lumière une relation de collaboration ÉFC entre P2 et P9. Celle-ci existe depuis de nombreuses années. Nous retrouvons également entre P5 et P8 une relation de collaboration, cependant nous devons spécifier que la relation est davantage entre l'école (de façon générale) et l'organisme communautaire qui propose diverses activités après l'école.

Nous présentons dans les lignes qui suivent la perspective de ces participantes sur les relations ÉFC dans leur milieu.

4.2 Les collaborations ÉFC établies (ou non) en milieu scolaire et communautaire

Dans cette section, nous analysons d'abord comment les participantes définissent et caractérisent la collaboration ÉFC et nous considérons ensuite les types de collaborations qui sont établis ou non dans les différents milieux.

4.2.1 Les caractéristiques de la collaboration ÉFC selon le point de vue des participantes

De manière majoritaire, les sept participantes énoncent des spécificités et une définition de la collaboration ÉFC très similaire. La collaboration ÉFC est perçue comme un ensemble de trois sphères (nommés aussi comme un triangle avec des flèches) communiquant entre elles ; la communication est d'ailleurs nommée primordiale.

[...] pour moi, c'est une relation qui est primordiale donc entre [...] l'école, la famille, la communauté. Je le vois vraiment comme le petit triangle qui a des flèches entre chacune. Mais ça se pourrait très bien qu'il y ait un bris de communication, entre une ou l'autre puisque ce n'est pas dépendant l'un de l'autre, c'est interdépendant l'un de l'autre. [...] Comme quoi, si les trois sphères ne se parlent pas, et que c'est trois boîtes fermées, c'est ben

plate, mais ça ne sert à rien. Il faut vraiment le voir comme le triangle à flèche double, sinon je ne vois pas l'utilité, tout seul. (P5 ; Enseignante en adaptation scolaire)

Le caractère du but ou du projet commun pour venir en aide aux enfants, mais aussi aux parents est aussi unanime. La notion de ponts, de liens entre eux est également désignée. Le fait de travailler dans le même sens dans la même direction avec une définition claire des rôles pour chaque partenaire est aussi nommé comme un élément important de la collaboration. L'image d'union et de collectivité est unanime : « Il y a un petit dicton africain qui dit : il faut tout un village pour élever un enfant » (P3 ; Intervenante pédagogique).

Concernant la reconnaissance et la valorisation entre les partenaires, elles sont nommées plus spécifiquement par les trois intervenantes du communautaire comme essentielles dans la relation qu'elles entretiennent avec le milieu scolaire. Quant à la présentation de la mise en place de la collaboration ÉFC, elle est plus explicite de la part des intervenantes du milieu communautaire que pour les participantes du milieu scolaire. En effet, sur les quatre participantes du milieu scolaire, les trois enseignantes vont d'abord identifier et désigner la collaboration-école-famille plutôt qu'à la collaboration ÉFC. Elles expriment avoir une mauvaise connaissance des ressources de la communauté qui sont disponibles dans le quartier où elles travaillent, ainsi qu'une difficulté à se créer un réseau qui viendrait en aide aux élèves entre l'école et des organismes.

Oui, je pense qu'on a vraiment besoin d'être plus au courant de quelles sont les ressources externes qu'on peut offrir, qu'on peut diriger pour les parents. De dire au niveau des devoirs, ici à l'école on a de l'aide aux devoirs, mais il existe je sais pas trop quoi [...]. Comme il n'y en a pas, beaucoup d'entre nous [d'enseignants] qui n'habitons pas le quartier [ça] fait qu'on ne le connaît pas non plus. Ça aussi ça joue dans le fond. On ne sait même pas qu'est-ce qui est au coin de la rue. (P6 ; Enseignante au régulier)

La communauté est perçue de façon plus large par le milieu scolaire. Les différents acteurs peuvent être à la fois des organismes communautaires, des centres communautaires, des maisons de la culture, des CLSC ou encore la Direction de la Protection de la Jeunesse (DPJ). Tout ce qui est à l'extérieur de l'école est identifié comme communautaire, car cela fait partie de la communauté. Quant à la conception de la collaboration ÉFC, les participantes du milieu communautaire nomment d'abord les écoles et ensuite les autres partenaires (tels que : CLSC, Centre de Loisirs Communautaire ou Organisme communautaire) gravitant autour d'eux dans la relation de collaboration.

4.2.2 Les collaborations mises en place dans les milieux

Nous avons retrouvé plusieurs « types » de collaboration ÉFC établis dans les milieux des participantes que nous avons rencontrées. De façon majoritaire, on constate que l'aide aux devoirs pour un service de soutien scolaire supplémentaire après l'école est le plus commune, particulièrement pour des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle. Les élèves sont généralement référés par l'école, le plus souvent par la travailleuse sociale. Nous avons également retrouvé dans d'autres milieux des activités parascolaires qui sont proposées par le communautaire à tous les élèves de l'école. Nous avons également constaté que les organismes communautaires offraient d'autres services à la communauté dans un sens plus large :

[...] en fait on est un organisme à multivolets, donc oui on parle de maison de quartier. Il y a oui, l'atelier de devoirs et leçons, mais on a aussi tous les autres volets : alimentaire, les aînés, etc. (P3, Intervenante pédagogique)

Ceci est également le cas pour les participantes P2 et P8 qui interviennent dans des projets dans des HLM et qui travaillent en collaboration avec les écoles et directement avec les familles des habitations. En effet, des activités sont proposées dans les lieux communs des HLM ce qui permet d'accompagner les jeunes et leurs familles sur différents aspects (sociaux, culturels, sportifs et quotidiens : faire un budget, atelier de

cuisine, etc.). D'ailleurs entre P2 et P9, nous avons perçu une relation de collaboration de confiance et harmonieuse.

Avec [le projet d'intervention du HLM], c'est un beau partenariat, chaque été je vais à la fête de HLM [...]. Il y a un beau suivi, ils ont eu de petits défis pour le recrutement entre autres, pendant la pandémie, ça, c'est normal. Puis [l'autre] défi, je pense, c'est l'assiduité des enfants. [...] Puis, nous ça marche bien par ce que c'est comme « un clef en main. ». [...] C'est quand même moi, la courroie de transmission. Mais ils sont quand même pas mal autonomes. (P9 ; Directrice d'école)

Les données montrent que certaines collaborations sont mises en place selon les besoins plus spécifiques d'un ou plusieurs élèves. Par exemple, l'école du milieu de P1 a fait appel à un organisme pour un élève TSA (Trouble du Spectre de l'Autisme) qui a amené des retombées bénéfiques pour la famille et l'élève.

4.2.3 Les collaborations désirées mais non concrétisées

Malheureusement, nous avons aussi constaté que certains milieux n'ont pas de collaboration ÉFC établie ou peine à en mettre en place.

[...] tous les milieux auraient besoin de soutien [...]. On entend brièvement parler de différents organismes autour de nous, mais pour de vrai dans notre quotidien, il n'y en a pas tant que ça. On va recevoir une visite une fois par année, admettons [exemple : un organisme pour la sécurité urbaine] [...]. Mais tout ce qui va être [les organismes d'aide d'accès à l'alimentation saine], puis toutes ces choses-là, on en connaît peu à [l'école], on n'a pas de liens. Honnêtement, ils sont très rares les gens qui vont vraiment avoir des liens, c'est pour ça qu'on a vraiment besoin aussi de la travailleuse sociale. Souvent, ça va être par elle que ça va passer, mais nous directement les enseignants dans notre milieu concrètement, puis je te dirais ça fait partie du projet éducatif, c'est un des objectifs qu'on a. (P6, Enseignante au régulier)

[...] il y a des fois aussi on est beaucoup dans le paraître, ça paraît bien d'avoir un projet [...] c'est comme si le vrai, le réel, il est pas tant implanté, en tout cas pas chez nous, pas en ce moment. (P6, Enseignante au régulier)

Cette participante soulève la difficulté de connaissance du réseau et de la création de liens directement avec d'autres partenaires. Le côté parfois éphémère de certains projets est également soulevé. En effet, ils peuvent être ponctuels et répondre au moment présent, mais sans suivi dans le temps. L'implication étant trop exigeante.

[Par le passé] [...] il y a eu plein de projets qui ont été intéressants [...]. L'affaire des projets, c'est que ça dépend toujours de certaines personnes et dès qu'on retire les personnes, ces projets-là les biens-faits tout ce qu'on voyait, ça tombe, ça s'en va, il n'y a rien qui dure dans le temps. Ce qui revient toujours, c'est les obligations puis voici ce qu'on doit faire, mais même les obligations c'est dur, il faut tirer d'un bord et de l'autre. C'est là où nous, on a comme besoin de soutien, puis que c'est pas simple, parce que c'est comme si les organismes vont avoir de beaux projets, wow, qu'ils sont le fun, qui sont grands, qui sont plus exigeants, mais qui ne durera pas. Parce que c'est trop grand, c'est trop gros. (P6, Enseignante au régulier)

Nous avons également noté chez une autre participante (P5), une autre réalité. L'école collabore régulièrement avec l'OC de P8 dans le cadre de différentes activités parascolaires proposées par l'organisme. Il est le seul organisme du quartier qui entretient des liens avec l'école. Malheureusement, P5 nous mentionne que ses élèves ne participent pas (ou très peu d'entre eux) aux activités qui y sont proposées, car les activités parascolaires se déroulent les soirs après l'école et ses élèves n'habitent pas le quartier et ils partent en transport scolaire une fois l'école terminée.

[...] j'ai l'impression que nous, de ce que je connais là, il y a un organisme qui est relié à l'école, qui fait des activités puis c'est tout. [...] par contre, je sais que j'ai des parents qui sont aidés du point de vue familial par leur communauté, mais qui ne sont pas liés à l'école, comme je te dis vu que [mes élèves] ne sont pas sur le même territoire, c'est plus dur pour moi. (P5, Enseignante en adaptation scolaire)

Nous constatons que l'établissement de la collaboration ÉFC est inégal d'un milieu à l'autre, les enseignantes voudraient qu'elles puissent exister, mais la réalité amène plusieurs défis complexes dont le temps qui doit être investi, le manque de

connaissance des ressources à proximité et aussi le désir de se lancer dans une relation de collaboration. Il est nommé par la participante P6 de faire de la collaboration un objectif dans le projet éducatif de son milieu. Cela nous semble un élément important dans la mise en place de la collaboration ÉFC. Effectivement, si la visée est commune à l'école alors on peut penser que la mise en place de la collaboration ÉFC sera plus facile et plus concrète pour l'ensemble des professionnels scolaires.

Nous verrons plus en détail dans la section 4.3.2 les facteurs défavorables qui nous ont été nommés par les participantes et qui sont entre autres en cause dans la difficulté de l'implantation d'une collaboration ÉFC.

4.3 Les facteurs favorables à la collaboration ÉFC selon les participantes

Les participantes ont nommé plusieurs facteurs qui facilitent la collaboration ÉFC. Une cohérence dans le travail de collaboration, une intervention commune, une clarification des attentes, une évaluation des besoins et de leurs mises en place, ainsi que l'utilisation des ressources de chaque partenaire sont ressorties unanimement. De même, le maintien du lien de confiance tout au long de l'année entre les O.C et les directions d'école est essentiel ainsi qu'une bonne circulation et transmission des informations. Un suivi fréquent est également un des facteurs clés pour la collaboration ÉFC.

Maintenant, la relation organisme-école c'est que nous sommes une continuité de l'enseignement que l'école réalise. [...] parce que l'enfant a besoin d'un temps supplémentaire pour travailler la petite notion qui cloche et qu'il n'arrive pas à saisir à l'école. Donc, si on n'a pas ce petit lien avec l'école, ben qu'est-ce qu'on fait en fait ? (P 3, Intervenante pédagogique)

C'est sûr qu'avoir accès aux informations [scolaires], puis aussi on essaie d'avoir une cohérence avec le milieu scolaire et social dans la relation des élèves. Comme ça, c'est cool quand même d'avoir accès à comment ils fonctionnent dans la classe et on va essayer de garder la même structure. (P 8, Intervenante communautaire)

Cinq des participantes sur sept ont nommé l'influence de la personnalité des personnes impliquées dans la relation de collaboration :

Je pense que la communication c'est comme la première chose qu'il faut, c'est sûr que ça dépend aussi de chaque personne. Tu vois, parfois on développe de beaux partenariats, de belles collaborations avec des personnes, juste parce qu'on a une certaine affinité de personnalité. Puis avec d'autres personnes c'est un petit peu plus difficile, mais je pense que d'être assorti dans la communication, d'être clair puis de dire les choses quand il faut le dire de nommer les difficultés de nommer les limites. (P 2, Intervenante de milieu)

Nous relevons que les facteurs perçus comme favorables par les participantes sont le plus souvent liés à l'implication des personnes et à la personnalité des acteurs actifs. Une communication fluide et permanente est aussi requise, et ce, tout au long du processus de collaboration. Nous avons remarqué dans le discours des participantes enseignantes, la préoccupation d'être les plus transparentes possible dans la communication avec les parents, afin de favoriser le lien de confiance dans la collaboration. Le fait également d'avoir une bonne équipe autour de soi, ou même un collègue (comme la travailleuse sociale scolaire ou psychoéducatrice), aide à faire le lien entre l'organisme communautaire et les enseignants. Par conséquent, avoir une personne relais s'avère un des facteurs favorables, sans oublier l'implication de la direction de l'école comme nous le développons plus loin.

Nous relevons la facilité qu'ont eue les participantes à nommer et reconnaître les facteurs qui facilitent la collaboration ÉFC, et ce, même si ce ne sont pas tous les milieux des participantes interrogées qui ont une collaboration ÉFC établie.

4.3.1 Le rôle des directions d'école dans la collaboration ÉFC

Les sept participantes ont nommé le rôle de la direction dans les écoles comme déterminant pour un bon maintien et pour une bonne relation dans la collaboration ÉFC.

L'implication de la direction et la bonne circulation de l'information à son équipe sont nommées comme des éléments essentiels. Cependant, les participantes du milieu communautaire sont unanimes sur les efforts que cela représente pour maintenir le lien avec les écoles (comprenant la direction, mais aussi les enseignants). À leurs yeux, ces efforts doivent être renouvelés pratiquement en chaque début d'année scolaire.

C'est d'expliquer à la direction, qu'est-ce qu'on fait, c'est [quoi notre projet d'intervention], et pourquoi on veut être en contact avec eux. Et voir aussi la réception, voir de quelle façon on peut... parce que j'essaie de faire les suivis auprès des enseignants concernant le besoin des enfants ou des suggestions, des trucs qu'on pourrait utiliser à l'aide aux devoirs. Justement, pour mieux travailler avec les enfants, pour mieux les aider [...], avec les écoles tu dois être en concertation [...]. Qu'ils voient quels sont les défis aussi du milieu communautaire. Puis [...] comment on peut travailler ou continuer à travailler en collaboration-partenariat avec eux, c'est fondamental ! [...] Je pense qu'il faut vraiment que l'école connaisse mieux ce qu'on fait, puis comment on pourrait renforcer ce lien qu'on a [avec eux]. (P 2 ; Intervenante de milieu)

Pour les participantes du milieu scolaire, le rôle de la direction est perçu comme important, autant dans les collaborations externes (avec d'autres organismes) qu'à l'intérieur des murs de l'école. Elle est identifiée comme devant être soutenante, à l'écoute des besoins, compréhensive et ouverte aux projets collaboratifs. Toutes les participantes (scolaire et communautaire) nomment la participation des directions nécessaire. Le rôle de « courroie de transmission » (P9, Directrice d'école) de la part des directions d'école est essentiel, particulièrement pour obtenir les courriels des enseignants. Les intervenantes communautaires accèdent aux informations majoritairement en passant par la direction qui est souvent leur seule option. Par la suite, un lien de collaboration peut être mis en place avec les enseignants. Il est aussi énoncé autant par le milieu scolaire que par le communautaire que présenter un projet de collaboration le plus « clé en main » (P9, Directrice d'école) possible est plus favorable.

Nous ce qu'on veut les écoles c'est que le communautaire nous propose « un clef en main ». Qu'on n'ait pas plus de job supplémentaire à faire [...]. C'est sûr qu'il faut que je donne les courriels, les bulletins, on a un certain suivi à faire, mais il ne faut pas que l'école s'occupe des horaires, du recrutement [...] Oui, on peut être la courroie de transmission, moi je suis prête à ouvrir mes portes pour que le communautaire vienne, mais qu'il s'en occupe de A à Z. Je pense que ça, c'est une des clés, parce que là on en a beaucoup sur les épaules. Si le communautaire nous propose un projet « clé en main », je pense que ça, ça va être plus gagnant. (P9, Directrice d'école)

Cette idée de « projet clef en main » nous a également été mentionnée par la participante P8. Selon elle, une participation aux tâches administratives minimale des enseignants favoriserait la coopération et l'implication au projet de collaboration. Plus les organismes vont décharger les directions d'écoles dans des tâches administratives et vont démontrer de l'autonomie, plus la direction sera susceptible de collaborer avec eux. En effet, cela indique également que le partenariat ne se rajouterait pas au sentiment de surcharge de travail ressenti dans le milieu scolaire.

L'importance du rôle de la direction est reconnue comme déterminante dans la construction et dans le maintien de la collaboration ÉFC. Cependant, toutes les participantes reconnaissent les bénéfices de la collaboration ÉFC, et ce, quel que soit le degré d'implication, même s'il est considéré minime de la part des directions et même si la direction ne s'investit pas personnellement dans la relation de collaboration. Si elle transmet les informations à son équipe et qu'elle partage les courriels des enseignants, cela peut suffire à amorcer le lien. Les participantes reconnaissent toutefois qu'il est préférable que la direction soit investie entièrement, car cela facilite le processus de collaboration entre les différents partenaires. Dans le cas où il n'y aurait nullement une implication de la direction de l'école, la collaboration ÉFC peut s'avérer complexe et déplaisante pour tous les partenaires.

4.3.2 La formation des enseignants à la collaboration ÉFC

Pour les participantes qui exercent dans le milieu scolaire, elles ont toutes suivi une formation liée directement à leurs tâches d'enseignantes, ainsi que des formations supplémentaires en fonction de leurs besoins. Par contre, concernant une ou des formations spécifiques sur la collaboration ÉFC, elles évoquent davantage les ressources internes, comme l'entraide entre collègues ou des échanges avec la direction de leur établissement. Elles évoquent toutes un manque d'information concernant les pratiques collaboratives lors de leur formation en enseignement. C'est un sujet qui d'après elles, mériterait d'être plus approfondi.

Pour les participantes du milieu communautaire, on ne retrouve pas dans nos données explicitement le suivi de formation spécifique à la collaboration ÉFC. Par contre, nous repérons davantage dans les valeurs et les missions des organismes communautaires la préoccupation de se tenir informé sur les différentes approches d'intervention concernant le multiculturalisme et sur les pratiques collaboratives dans des projets communs. L'échange, le partage de connaissance et l'entraide sont aussi nommés comme des pratiques de formations par les intervenantes.

Par ailleurs, nous avons constaté que plus l'expérience est longue dans le milieu (qu'il soit scolaire ou communautaire), plus les participantes peuvent faire des retours ou des liens sur leurs projets de collaboration. On constate également que leur réseau de connaissances est plus important. Cette expertise leur permet de détecter plus rapidement les effets positifs de la collaboration, mais aussi de cibler les besoins pour sa mise en place, qu'elle soit école-famille, école-organisme communautaire, ou famille-organisme communautaire.

4.3.3 La perception des participantes sur leur influence dans la collaboration ÉFC

L'influence personnelle de chaque participante concernant la collaboration ÉFC est ressortie à la fois dans les facteurs facilitants et dans certaines pistes d'action. Comme nous l'avons vu précédemment, on perçoit de la part des enseignantes un sentiment de manque d'information et de connaissances concernant les ressources par rapport aux organismes communautaires, ce qui selon nous va limiter leur influence dans une collaboration ÉFC. Par contre, concernant la collaboration avec les parents, les enseignantes disent en instaurer une dès la rentrée scolaire. Nous verrons dans le point 4.4 les défis qu'elles peuvent d'ailleurs rencontrer. Les participantes enseignantes reconnaissent avoir davantage un impact sur la collaboration avec les familles et aussi avec leurs élèves :

Souvent [on me demande], qu'est-ce qui te rend fière de ta profession, le lien avec les élèves ? Moi, le lien que je crée avec les parents ça me rend vraiment fière. Dans le sens où, quand ils sont arrivés dans ma classe ils n'étaient pas contents que leur enfant soit [là]. Puis à la fin [de l'année], ils sont contents, ils sont rassurés. Ça pour moi, je me dis peut-être que ce parent-là quand son enfant va aller au secondaire, il va être un petit peu plus ouvert aux intervenants, puis que ça va aider. [...] C'est très rare que la collaboration [soit] bonne, puis qu'il ne se passe rien... [...] Le lien de cause à effet il est là, c'est juste que c'est vraiment difficile à prouver en soi, je pense qu'il faut être dans une des trois sphères pour le vivre. (P5, Enseignante en adaptation scolaire)

La tâche des enseignantes envers leurs élèves s'avérant déjà très prenante, elles semblent davantage investir le temps et l'énergie dans des collaborations internes avec leur direction et/ou des collègues de travail et ensuite s'impliquer dans des projets de collaboration avec des organismes communautaires, s'il y a lieu.

Pour les participantes intervenantes communautaires, leur influence est plutôt vue au travers des missions de l'organisme et dans leur rôle et tâche :

Mon rôle dans mon travail c'est d'outiller les enfants dans leurs apprentissages, mais aussi les [bénévoles] et les parents. C'est en les observant et en leur permettant d'exprimer leurs besoins, puis d'adapter l'apprentissage en fonction d'eux. [...] En fait, c'est de ramener aussi tout le monde dans des réalités justes et cohérentes pour chacun : les parents, les [bénévoles] et les enfants. [...] C'est quelque chose que j'ai, c'est une vision que j'ai depuis très longtemps, cette communauté autour de l'enfant et avec l'enfant. Parce qu'elle est essentielle. (P3 ; Intervenante pédagogique)

Je suis constamment en contact avec les familles et pour certaines choses [...] j'agis comme le pont entre les familles et la travailleuse sociale à l'école. Si, il y a un suivi de la part de la travailleuse sociale d'un enfant à l'école ou d'une famille, on se communique, on travaille vraiment en partenariat. Et puis, on essaie, de [par] mon rôle comme intervenante du milieu, voir comment je peux aussi soutenir la famille ou l'enfant, soit spécifiquement à l'aide aux devoirs ou d'une façon plus globale. (P2, Intervenante de milieu)

Cependant, nous constatons que les participantes ont toutes entamé des réflexions en ce qui concerne des pistes d'action en vue d'améliorer la collaboration ÉFC à partir de leur contexte de travail, comme entre autres avoir un projet collaboratif prêt à l'emploi, c'est-à-dire, un projet au préalablement pensé, fonctionnel et opérationnel projet « clef en main » énoncé précédemment. Au regard des participantes en milieu scolaire, il y a quelques pistes d'action qui sont ressorties : l'utilisation des réseaux sociaux pour communiquer directement avec les enseignants, tout en prenant compte que ce n'est pas tous les enseignants et les parents qui les utilisent. Une des participantes enseignantes propose que des déplacements soient facilités pour les élèves qui ne fréquentent pas leur école de quartier afin de leur donner, un accès aux activités proposées par les organismes communautaires après l'école.

Je me dis si c'était une petite navette qui venait les chercher, c'est sûr que les parents l'utiliseraient là, c'est certain, certain. Parce qu'il n'y aurait pas nécessairement d'organisation supplémentaire à faire [pour eux] [...] (P5, Enseignante en adaptation scolaire)

Pour les familles nouvellement arrivées, il faudrait donner un accès à l'information concernant le fonctionnement du système éducatif, pour une meilleure connaissance des rôles, des différentes professions à l'école québécoise.

[...] quand tu arrives au Québec, ça devrait clairement en faire partie, à la place d'apprendre l'hymne national du Canada qui ne servira à rien dans la vie. Juste comprendre, sans expliquer tout le système éducatif du Québec, mais le rôle de l'enseignant ; qu'est-ce que ça fait, puis jusqu'où ça peut aller, puis jusqu'où ce n'est pas supposé aller ? (P5, Enseignante en adaptation scolaire)

Avoir plus de postes spécifiques de professionnels, d'intervenants ou d'agents culturels que leurs rôles soient plus clairs et que les conditions soient davantage attrayantes dans le but que les postes soient pourvus est essentiel. Ces personnes pourraient accompagner les familles et les familles immigrantes : « On a une agente de liaison ici à l'école, mais c'est tout nouveau elle est arrivée [il y a 4 mois], puis son rôle clairement n'est pas tant défini, mais c'est quand même là. » (P6 ; Enseignante au régulier). La mise en place il y a quelques années des AVSEC (Animateur de la Vie Spirituelle et Communautaire) est également évoquée. Ces animateurs étaient présents dans chaque école au Québec : « Ces postes ont été abolis par le gouvernement qui était en place, il ne trouvait pas que c'était nécessaire. C'est bien dommage, car c'est un aspect communautaire qu'on échappe sans eux. » (P6 ; Enseignante au régulier). Dans le même ordre d'idée, il existe des agents interculturels dans certains milieux scolaires. Cependant, les participantes du milieu scolaire déplorent le manque de valorisation et de conditions de travail, qui n'incite pas à s'y engager.

On avait aussi [...] une interprète culturelle ou une interprète communautaire [...], mais c'est une demi-journée par semaine, donc personne ne prend le poste. Personne ne veut être dans huit écoles différentes [...]. Je sais que les groupes en maternelle ils ont un soutien supplémentaire, vraiment d'une intervenante de la communauté qui aide les parents et les enseignants à faire ce lien-là pour bien démarrer. Mais ça ne se rend pas plus loin que ça. (P5, Enseignante en adaptation scolaire)

Enfin, malgré des contextes différents dans les écoles, nous percevons une similitude dans les défis rencontrés. La possibilité de bonifier ou même de remettre en fonction certains postes qui sont évoqués par les participantes du milieu scolaire pourrait être une des pistes d'action qui serait en mesure de répondre à certains des besoins. Quant au manque de connaissance des ressources communautaires proches des écoles, les participantes du milieu scolaire ont mentionné la création d'un répertoire des ressources par quartier. Cet outil pourrait être partagé avec les familles ou à l'intérieur de l'école. Si certains quartiers possèdent ce genre de répertoire, une mise à jour régulière se doit d'être faite pour qu'il puisse être utilisé efficacement.

Du point de vue des participantes du milieu communautaire, elles ont pu nommer quelques pistes d'actions. Telles que la création de matériel vidéo sous forme de capsules à l'intention des parents qui pourraient aussi servir aux partenaires.

C'est sûr [...] qu'il y a certains parents qui ont besoin d'avoir des outils, d'avoir leur matériel, leur truc [...], c'est pour ça que l'objectif des capsules c'est leur donner la possibilité [de mieux aider leurs enfants]. Les capsules [...], c'est un petit projet qui est en lien avec notre organisme et qui permet d'aider les parents et les bénévoles à utiliser leur environnement pour aider les apprentissages des enfants. (P3 ; Intervenante pédagogique)

[...] il y a quelque chose qu'on a fait qu'il ne se faisait pas, c'est un suivi d'étapes. En fait, dès qu'on a le bulletin, le [bénévole] va nous faire un suivi d'étapes et on renvoie notre suivi d'étapes aux écoles, tant à la direction qu'aux [enseignants]. (Participante 3 ; Intervenante pédagogique)

L'importance du maintien d'une cohérence d'action est une des pistes évoquées, notamment dans le renforcement d'outils ou de techniques afin d'en assurer le suivi.

Toutes les participantes sont déjà dans des processus de réflexion ou d'action afin de bonifier et de développer la collaboration ÉFC. Cependant, les intervenantes communautaires nomment plus instinctivement leur influence directe dans le processus

de collaboration ÉFC alors que les participantes du milieu scolaire vont davantage se référer à leur influence dans la collaboration-école-famille. Nous l'interprétons par le fait que la collaboration-école-organisme au sein du processus de la collaboration ÉFC est plus difficile à identifier pour certaines des participantes enseignantes. Leur impact sur cette collaboration est alors plus difficile à mesurer.

4.4 Les facteurs défavorables à la collaboration ÉFC selon les participantes

Nous constatons que les défis rencontrés dans une relation de collaboration sont nombreux. Chaque milieu rencontre ses propres défis, certains sont vécus par les deux milieux (scolaire et communautaire).

4.4.1 La fragilité du financement dans les milieux

En ce qui concerne l'instabilité du financement, les écoles ont vu leurs budgets (subventions du gouvernement) coupés pour des projets de partenariats avec des OC.

On finance [normalement à] hauteur de 4000 \$ par année [...], qui était vraiment dévolu à l'aide aux devoirs [...]. Depuis 2 ans, on a plus ce budget-là, mais on considérait quand même que c'était important pour nos élèves qui viennent des HLM, donc on prend 2000 \$ de la fondation [des parents de l'école]. [...] Donc on a plus de subventions du gouvernement, c'est bien malheureux [...] C'est ça un peu l'enjeu avec le communautaire, c'est que ça passe un peu en deuxième. C'est normal, parce qu'on veut garder nos ressources à l'interne, mais en même temps on sait que c'est quand même bénéfique. (P9, Directrice école)

C'est également le cas en ce qui concerne le financement des organismes communautaires. Selon les participantes du milieu communautaire, le financement des organismes communautaires peut varier d'une année à l'autre dépendamment de leurs bailleurs de fonds. Ce qui peut parfois mettre en péril la poursuite de projet collaboratif déjà existant.

4.4.2 Le roulement du personnel scolaire

Les participantes du communautaire mentionnent que le roulement du personnel dans les écoles, notamment pour les enseignants, est aussi un des défis, car le lien de confiance et à recréer à chaque fois pour les organismes communautaires.

[...] Le roulement que l'on a dans le système académique [c'est un des gros défis]. Tout changement fragilise, parce que c'est une nouvelle méthodologie, c'est une nouvelle approche, c'est un nouveau lien a créé avec [l'enseignant], c'est beaucoup de changement. [...] Le défi est de toujours renouer et de toujours recréer une collaboration avec l'école [...]. Ensuite, c'est aussi au niveau des directions, parce qu'à peu près tous les 5 ans ça peut changer, ça dépend, des écoles [...]. Après c'est l'implication de certains [enseignants], l'iniquité entre les élèves [...]. Il y a des [enseignants] pour qui le plan d'intervention c'est essentiel et ils le suivent, par contre pour d'autres... [Il] y en a qui ont une grande implication et d'autres qui l'ont moins. (P3, Intervenante pédagogique)

Comme mentionné, les intervenantes du communautaire voient une différence dans l'implication des enseignants qui est inégale d'une classe ou même d'une école à l'autre. Un manque de clarté dans la définition des rôles et des services offerts peut entraîner de la confusion dans le processus de la collaboration ÉFC. Quant aux participantes enseignantes, elles soulèvent le manque de temps à investir dans une relation de collaboration, le plus souvent causé par une surcharge de travail de plus en plus présente. Les classes accueillent d'année en année des élèves avec des besoins de plus en plus demandant alors qu'il manque de personnel enseignant et professionnel pour pouvoir y répondre.

4.4.3 Besoins de connaissance, de visibilité et de reconnaissance des milieux

Les participantes enseignantes nous expriment une mauvaise connaissance des ressources communautaires disponibles dans le quartier où elles enseignent et la difficulté à créer un réseau de collaboration (entre les écoles et les organismes) qui pourrait venir en aide aux élèves.

[...] Je passe par la psychoéducatrice de l'école, c'est elle mon lien avec le CLSC et les organismes. Mais je trouve que c'est souvent, en fait c'est du réseau, une fois que tu connais des gens dans les organismes c'est facile de les contacter. Mais je trouve que c'est très difficile quand tu veux aider un élève puis le mettre en contact [...]. Où trouver le bon organisme qui va aider, des fois il faut passer par la ville, des fois faut passer par... Il n'y a pas un annuaire... [Il faudrait] un endroit qui pourrait rassembler toutes les ressources disponibles. (P1, Orthopédagogue)

Cependant, les intervenantes communautaires soulèvent une difficulté à se faire connaître et à devenir visible pour les écoles. Comme nous l'avons déjà énoncé pour les participantes intervenantes communautaires, leur porte d'entrée est la direction puis les enseignants. La collaboration avec la direction est donc vue comme essentielle. Malheureusement, le lien et la mise en place de la relation de collaboration avec les directions des écoles peuvent parfois être longs à créer. Si le suivi de la transmission des informations de la direction auprès de son équipe-école n'est pas mis en place, cela peut soulever des difficultés dans la communication. Une certaine réticence des écoles est constatée pour donner les courriels des enseignants à la demande des O. C. Une perception de manque de considération et parfois de crédibilité des O.C par les directions des écoles est identifiée : « [...] je trouve que la perception des écoles vis-à-vis des du milieu communautaire est négative, qu'ils ne nous considèrent pas vraiment sérieusement. » (P8, Intervenante communautaire). Néanmoins, nous constatons que le manque de crédibilité ressenti n'est pas forcément généralisé au sein d'un même milieu. Plus précisément, P8 nous mentionne également que certains enseignants sont reconnaissants vis-à-vis des intervenants communautaires et qu'ils collaborent et échangent des informations malgré leur surcharge de travail.

Mais, je pense et je sais que ça dépend [du milieu], parce qu'il y a des enseignants qui sont merveilleux tellement pour nous donner les informations et qui sont comme surchargés de travail. Mais c'est plus dur avec les gens des directions [pour] avoir des réponses, s'organiser ensemble c'est difficile. (P8, Intervenante communautaire)

Nous avons également relevé dans nos données cette préoccupation de fiabilité recherchée par le milieu scolaire envers le milieu communautaire. Le milieu scolaire semble rechercher une certaine crédibilité de l'organisme avant de pouvoir le référer aux familles ou avant de pouvoir envisager un éventuel partenariat. Dans le cadre d'une recherche d'organisme, P8 nous mentionne que la référence d'une collègue pour un organisme (avec qui elle a déjà travaillé) ne suffit pas. Cela peut dépendre de la personne qui mène le projet, si elle est toujours en poste ou non. La collaboration pourrait être influencée s'il y a des changements de personnel au sein de l'organisme, qui entraînerait des modifications dans l'organisation et dans les relations de collaborations avec les différents acteurs.

De son côté, le communautaire n'aspire qu'à se faire connaître et reconnaître par le milieu scolaire pour leurs compétences et les services qu'ils offrent :

[...] Je pense qu'une fois que les organismes sont reconnus pour ce qu'ils offrent, ce qu'ils font pour leur crédibilité de service, là on va pouvoir attirer plus de monde. C'est comme si l'on était toujours un peu tellement modeste, qu'on se cache derrière nos trucs, on le fait, mais on est pas toujours hyper convaincu. (P3, Intervenante pédagogique)

Enfin, nous avons retrouvé que la notion de confidentialité dans l'échange de l'information entre les écoles et les O.C est également un des défis rencontrés. Nous ajouterons qu'une communication inadéquate, une mauvaise diffusion d'information et un manque d'implication (même minimale) des directions d'école sont les facteurs défavorables qui ont été le plus nommés de la part de toutes les participantes.

4.5 La collaboration avec les familles et les familles immigrantes, les conditions facilitant (ou non) la collaboration ÉFC

Pour toutes les participantes du projet (scolaire et communautaire), il y a une réelle volonté d'avoir ou de réussir à créer une collaboration avec les familles. Inclure les

familles dans le processus ou le cheminement de l'enfant dans le travail de collaboration est un élément qui ressort majoritairement. Le besoin d'avoir des outils, des formations et de valoriser leur implication parentale pour une relation de confiance afin que les parents puissent mieux accompagner leurs enfants est aussi très présent chez les participantes.

Le côté plus transitoire de la collaboration est également mentionné : les familles devraient être suffisamment outillées pour ne plus avoir besoin de solliciter régulièrement les services d'un organisme communautaire. Par exemple :

[...] Nous, notre rôle c'est la transition pour te permettre de [...] t'outiller, de donner des trucs, donc c'est aussi de rappeler ça aux familles. Parce qu'on est là pour les enfants, mais on est là aussi pour les familles et je crois que des fois les familles l'oublent. [...] C'est pour ça qu'on essaie de leur donner des formations [...], pour répondre aux besoins réels de nos familles. (P3 : Intervenante pédagogique)

Une réflexion se porte sur la façon de donner plus d'accessibilité aux parents. Particulièrement en contexte scolaire, il serait souhaitable de leur donner plus d'outils au sein même de l'école et les accompagner dans leur mise en place pour leur ouvrir davantage les portes de l'école, par la création d'activités sous forme de jeux les samedis par exemple. Les participantes du milieu scolaire soulèvent également que l'expérience scolaire personnelle du parent peut avoir une influence sur la collaboration ÉFC. Par exemple, le parent qui a eu une mauvaise expérience scolaire va être plus réticent à collaborer avec l'école. Un autre facteur d'influence est le déni de certains parents vis-à-vis des difficultés de leur enfant et plus précisément les enfants qui sont orientés en classe spécialisée. Ce déni peut induire à une incompréhension (et le refus) des services offerts à leurs enfants mis en place pour les aider dans leur cheminement scolaire (soutien scolaire, interventions des professionnels scolaires, plan d'intervention, etc.). Une des participantes du milieu scolaire remarque aussi que

l'implication et la collaboration des parents sont parfois moins évidentes pour les familles qui sont suivies par la Direction de la Protection de la Jeunesse (DPJ).

De façon unanime pour les participantes du scolaire et du communautaire, le temps investi pour créer le lien et accompagner les familles est essentiel. Il s'agit d'un enjeu à prendre en considération dans l'établissement de la relation de collaboration.

[...] Je vois quand même la différence entre le début d'année où les parents ne répondent pratiquement pas au message [...] puis hop rendu après Noël déjà j'ai des plus longs messages des parents [...]. Je pense que c'est quelque chose qui se construit dans le long terme, si on s'attend à ce que du jour au lendemain le parent soit super dedans, moi, je ne peux pas m'attendre à ça. (P5 ; Enseignante en adaptation scolaire)

Concernant les attentes de chacun dans la collaboration-école-famille, elles sont à prendre en considération. L'école veut des familles qui collaborent, mais quand celles-ci prennent trop le contrôle, l'école peut se sentir en perte d'autorité et parfois repousser les familles :

Puis, on dit tous, on voudrait collaborer, mais dès qu'on a la famille qui est un peu différente de ce qu'on est habitué ici [comme] une famille où les parents vont pousser davantage pour avoir des services pour leurs enfants, qui vont exiger des choses. Ah ! ben là, on repousse, on fait : « excuse-moi, mais là attends minute, c'est l'école qui va décider ce n'est pas toi ! » Je trouve que ce n'est pas vrai qu'on a une belle collaboration-école-famille. On essaie, on veut, mais je pense qu'on se fait des idées de ce qu'on voudrait avoir, puis que ce n'est pas ça la réalité. (P6 ; Enseignante au régulier)

Selon les participantes, l'immigration vient se rajouter aux multiples facteurs qui complexifient la relation de collaboration, sans la rendre impossible. Cette observation fait l'unanimité et est nommée par toutes les participantes (scolaire et communautaire). Ce qui revient le plus fréquemment est la barrière de la langue. Les participantes évoquent la difficulté à trouver du soutien linguistique ou des traducteurs. Les

différences culturelles qui sont liées à l'éducation, aux valeurs et aux croyances (particulièrement avec la religion) peuvent amener à un refus d'intervention de la part de certaines familles. La non-connaissance du fonctionnement et des attentes du système scolaire québécois peuvent amener de l'incompréhension chez les familles et créer de fausses interprétations. Par exemple, le matériel scolaire demandé en début d'année n'est parfois pas adéquat. Les participantes enseignantes ont exprimé que les parents n'ont parfois pas les mêmes références du vocabulaire utilisé concernant le matériel scolaire (exemple du duo-Tang), ce qui peut entraîner de la confusion. Il nous a été également mentionné que l'exigence des parents sur la réussite scolaire de leurs enfants, leur manque de disponibilité (contraintes liées au travail des parents), la pauvreté et la vulnérabilité de certaines familles font aussi partie des enjeux rencontrés. Les participantes soulignent toutes l'importance de connaître la réalité des familles et les enjeux liés au multiculturalisme (connaissance et compréhension des différents codes culturels) pour avoir un bon lien avec elles. Une des participantes issues de l'immigration estime que son statut d'immigrante l'avantage dans sa relation avec les familles.

[...] Le fait que je sois immigrante, ça crée un lien aussi avec les familles. Parce qu'on est dans le même panier, tu vois ! Puis de toute façon, c'est des cultures très différentes et il faut faire vraiment attention à la façon dont on parle aux familles, à la façon d'intervenir aussi. Parce que sinon, ça peut créer vraiment, ça peut rompre des liens ou ça peut complètement bloquer le contact avec certaines familles. Donc c'est ça, comprendre le contexte [des familles]. (P 2, Intervenante de milieu)

Ce lien qui se crée dans la reconnaissance de parcours des personnes immigrantes même s'il est différent peut être une composante importante pour simplifier et renforcer le lien de confiance avec les familles. Dans le même ordre d'idée, ce lien peut amener une meilleure compréhension de leur contexte de vie et une bonne compréhension de leur réalité, mais aussi de leurs limites qui est aussi à prendre en compte. Les enjeux et les défis sont grands et les ressources ne sont pas toujours disponibles ce qui semble

susciter de la frustration et parfois de l'impuissance notamment auprès des enseignantes. La participante P6 nous a donné l'exemple des bulletins scolaires qui ne sont plus donnés en format papier. Les familles doivent aller les consulter en ligne, ce qui, d'après elle, ne facilite pas la tâche pour les familles qui n'ont pas accès à outil informatique ou qui ne savent pas bien l'utiliser.

Les participantes du milieu communautaire rencontrent des défis qui selon elles peuvent être similaires. Néanmoins, le côté moins institutionnel de l'organisme communautaire semble permettre une collaboration plus accessible en début de relation, bien qu'elle doive quand même être construite au fil du temps.

4.6 Thèmes complémentaires

Nous avons pu relever deux thèmes supplémentaires lors de notre collecte de données qui nous semble significatifs. En effet, ayant des participantes qui travaillent dans des milieux socio-économiques différents, il nous a paru approprié d'essayer de les mettre en parallèle. D'autre part, le projet de recherche ayant été mené lors d'un contexte mondial inattendu, il nous paraît incontournable de considérer le point de vue des participantes concernant les effets du contexte de pandémie de COVID-19.

4.6.1 Différence selon le milieu socio-économique

Tout d'abord, nous avons retrouvé autant en milieu favorisé que défavorisé plusieurs actions mises en place afin d'aider les familles sur plusieurs aspects (exemple : aide alimentaire, service de dons de vêtements d'hiver, panier de Noël, etc.). Ces aides sont mises en place soit avec des parents bénévoles (association ou fondation de parents) ou soit avec la travailleuse sociale scolaire. Dans certains quartiers dits « favorisés » (comme celui de P2), on retrouve des conditions de défavorisation pour certaines familles. En effet, nous faisons référence aux familles qui vivent dans des HLM situés dans des quartiers plus privilégiés. Ces familles vivent dans un quartier qui ne reflète

pas leur capacité réelle concernant leur niveau de vie (par exemple l'épicerie, l'accès aux activités, etc.). Une détresse est vécue par ces familles qui ne sont pas toujours apparentes à première vue :

Je comprends mieux la réalité des familles qui habitent en HLM. Mais au début, je savais pas à quoi m'attendre [...]. J'ai commencé à voir qu'il y avait une pauvreté et une vulnérabilité cachée à Montréal. (P2 ; Intervenante de milieu)

Les participantes énoncent également les changements d'accès aux services quand un quartier change de « statut » ainsi que de l'influence sur le calcul d'indice de défavorisation de l'école :

[...] plus ça va, plus notre quartier devient favorisé et moins on a de subventions offertes à l'école [...]. Les collations y'en a plus, l'aide aux devoirs il y en a plus. [...] Mais, j'ai l'impression que les offres viennent avec le niveau de défavorisation associé à l'école. Plus notre niveau est élevé, plus on en perd. [...] Tout le monde a perdu des ressources communautaires, ça, je le sais. Mais, je me dis on n'en avait déjà pas énormément, j'ai comme l'impression qu'on n'a vraiment plus grand-chose. (P5, Enseignante en adaptation scolaire)

Concernant le milieu socio-économique défavorisé, nous avons relevé d'après les propos d'une des participantes enseignantes que les classes contiennent moins d'élèves. Cependant, toutes les enseignantes soulèvent la multiplication de services qui doivent être mis en place pour leurs élèves. Notamment, elles doivent adapter leurs outils et leur enseignement en fonction des besoins de chacun. Également, il est nommé par les participantes que le communautaire serait plus valorisé auprès des familles qui résident dans des quartiers défavorisés.

[...] j'avais un contrat dans une école [d'un autre quartier qui est connu pour être défavorisé] [...] c'était une école qui est desservie par une fondation. Les familles préfèrent largement passer par la [fondation] plutôt

que par l'école pour recevoir des services, ils se sentent moins jugés en passant par-là [...]. (P5, Enseignante en adaptation scolaire)

Bien qu'elle ne soit pas généralisée, la perception de la part du milieu scolaire est que plus le quartier est défavorisé plus il y a de services communautaires disponibles et qui sont plus faciles d'accès. Toutefois, il faut que les organismes communautaires puissent être présents et reconnus par le réseau scolaire.

4.6.2 Le contexte de la COVID-19

Notre deuxième thème complémentaire dans ce projet de recherche regroupe les changements et les ajustements imposés par le contexte de pandémie de COVID-19. Nous pensons qu'il est pertinent de faire référence aux changements vécus dans les différents milieux, mais aussi de souligner la flexibilité que cela a pu demander. Les données nous ont révélé que le contexte a tout d'abord amené un climat de tension dans les écoles, de la fatigue du personnel enseignant et des professionnels scolaires. La gestion des mesures sanitaires par la direction d'école s'est aussi révélée contraignante et difficile. Également, la gestion avec certains parents sur l'importance d'aller faire tester leur enfant à l'apparition des premiers symptômes a alourdi leur tâche.

Cet automne, les profs, les éducatrices étaient très fatiguées, parce que là, ils fallait [porter] un masque tout le temps, des lunettes, ils n'avaient plus leur local. [...] Parce qu'on ne pouvait pas déplacer les élèves. [...] Le protocole est quand même assez serré, chaque jour, j'en ai quelques-uns qui se font tester, on est toujours en train d'attendre le résultat [...]. (P9 : Directrice d'école)

Concernant la collaboration entre l'école et les familles, les participantes du milieu scolaire indiquent la difficulté qu'elles ont rencontrée concernant l'intégration des enfants. Certaines familles ont coupé les liens avec l'école et d'autres étaient très difficiles à rejoindre. L'enjeu de l'accès à la technologie et de son utilisation pour certaines familles a été tout un défi. Le constat des participantes (du scolaire et du

communautaire) est généralisé : le travail avec les familles s'est complexifié. De plus, faire participer les parents physiquement à l'école pendant la COVID-19 était impossible étant donné les restrictions sanitaires. Maintenir le lien a demandé beaucoup d'adaptation, de patience et de persévérance de la part des milieux. Le contexte a également provoqué une accélération dans le passage des démarches papiers aux démarches en ligne et dans certaines situations cela a créé des frustrations et a même pu compliquer la tâche des enseignantes ou de parents.

Puis, le truc de la communication, la COVID a amené un très très gros problème. C'est-à-dire qu'on s'en va lentement, mais sûrement à ne plus utiliser de papier, donc [à ne] plus utiliser d'agenda. J'ai plusieurs élèves qui n'avaient même pas internet à la maison avant la COVID, donc ils ne reçoivent pas les bulletins par courriel. Quand la COVID est arrivée et que j'ai enseigné à distance [...] le fait d'avoir une caméra ouverte, ça fait qu'on voit chez eux, et c'est pas tout le monde qui veut ça non plus. Donc, il y avait ça à travailler aussi, mais [...], j'ai fait de belles découvertes, il y a une famille qui s'est vraiment ouverte à moi à travers ça. Puis au contraire, j'en ai d'autres qui se sont fermées complètement et j'ai perdu [la] communication complètement. (P5 : enseignante en adaptation scolaire)

Malgré tout, le contexte a pu permettre d'observer d'autres retombées positives. Par exemple, P6 nous nomme que le confinement a amené certains parents à mieux connaître leur enfant, car ils ont passé plus de temps avec eux. Ce qui a permis d'après elle de voir que certains comportements observés en classe pouvaient l'être aussi à la maison.

Du côté des organismes communautaires, le contexte de la pandémie a aussi amené des défis et des modifications. Il y a eu une réduction des services qui pouvaient être offerts aux familles et aux jeunes, notamment parce qu'ils utilisent des espaces collectifs cela a réduit voire interdit l'accès à certains locaux. Pour les trois participantes intervenantes communautaires qui proposent du soutien scolaire aux élèves, elles ont mentionné une réduction des heures dans leurs activités de soutien. De plus, les activités de groupe pour certains OC ont été suspendues. Pour certains milieux communautaires, ils ont dû

suspendre l'accueil des bénévoles. Elles énoncent aussi de façon majoritaire que le contexte a amené une plus grande gestion. Il a fallu s'adapter aux multiples changements et réorganiser le fonctionnement quasiment chaque jour : « actuellement, avec le COVID on a plus un rôle de gestion de coordination, c'est vrai ! » (P3 : Intervenante pédagogique). Comme pour le milieu scolaire, l'accès à des outils informatiques s'est avéré complexe et le maintien des relations avec les familles a demandé beaucoup d'adaptation et de patience pour les intervenantes. Ce qui est retenu par toutes les participantes (scolaire et communautaire) après cette année de pandémie est sans aucun doute l'importance du maintien de la communication ainsi que de permettre l'accès à tous à des outils technologiques pour l'inclusion de tous les élèves, afin de ne pas creuser davantage les inégalités déjà visibles.

Je pense qu'ils [directeurs d'établissements] commencent à comprendre l'importance [et] surtout avec la pandémie [...]. Ça a vraiment fait un bris complet que les enfants arrêtent de venir à l'école, que la communication soit brisée comme ça. Ça a vraiment été très très difficile pour plusieurs familles, il y a une famille, je pense [ça a pris] trois semaines, avant d'être capable de parler à quelqu'un. C'est vraiment trois semaines où il n'y a rien rien, c'est vraiment difficile, sur la famille, sur moi, puis sur qu'est-ce que ça va donner pour après. (P5, Enseignante en adaptation scolaire)

En terminant, les sept participantes font malheureusement le même constat. Le contexte de la COVID-19 va amener des retards considérables au niveau académique et social. Elles se questionnent sur le fait que les ressources manquent à l'heure actuelle et s'interrogent sur la façon d'accompagner les élèves et leurs familles en prenant en compte ces conditions supplémentaires et particulières.

4.7 Synthèse

Ce chapitre a mis en évidence que le milieu scolaire estime manquer d'information et de connaissance sur les ressources communautaires qui sont disponibles dans leur

quartier. De plus, le fait que leur charge de travail est de plus en plus grande, les enseignantes ne trouvent plus le temps nécessaire pour investir ou même pour démarrer une relation de collaboration avec des partenaires extérieurs. En ce qui concerne le milieu communautaire, les intervenantes formulent que l'accès à l'école peut être difficile et que la reconnaissance de leur expertise est variable d'un milieu à un autre. En ce qui a trait au discours commun des participantes, le chapitre nous montre qu'une communication claire et efficace entre les différents acteurs ainsi que le rôle de la direction d'école sont vues comme importantes. De plus, le manque de ressources humaines et matérielles et le trop grand roulement du personnel scolaire sont des constats unanimes quant au développement d'une collaboration ÉFC. Le maintien du lien d'une collaboration ÉFC demande à tous les acteurs persévérance, patience et détermination.

Ce qu'il nous paraît important de souligner à la suite de ce chapitre est l'importance de la personnalité des acteurs qui ressort du discours des participantes. En effet, la personnalité individuelle viendra influencer la collaboration ÉFC et c'est selon nous un élément pertinent à retenir dans les conditions favorables au bon déroulement de la collaboration ÉFC.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans ce dernier chapitre, nous analysons les résultats des données présentées dans le chapitre précédent. Notre discussion s'appuie sur le cadre théorique afin de faire les liens entre les résultats que nous avons obtenus et notre recension des écrits. Nous terminons avec quelques pistes de réflexion à approfondir.

5.1 La collaboration : oui, mais pas si facile !

Notre premier objectif spécifique était de comprendre les actions mises en place en termes de collaboration ÉFC dans des milieux scolaires et communautaires.

On a vu précédemment que les participantes se rejoignent dans une vision commune concernant les caractéristiques d'une collaboration ÉFC fonctionnelle et efficace, et ce, dépendamment de leur milieu. Nos résultats nous ont amené à distinguer les différentes actions mises en place, bien que le soutien scolaire ressorte de façon majoritaire. Nous avons également relevé la préoccupation des participantes de bien outiller les familles afin de bien répondre à leurs besoins.

5.1.1 Les caractéristiques d'une bonne collaboration ÉFC

La littérature nous indique qu'une des principales caractéristiques de la collaboration ÉFC est le principe d'une intervention concertée entre plusieurs partenaires en vue d'un

même objectif (CTREQ, 2017, p 41). Nous retrouvons dans nos données une grande partie des caractéristiques attendues dans une collaboration ÉFC, et ce, même dans les milieux où la collaboration ÉFC est moins établie. Toutes les participantes se rejoignent dans le même objectif : elles souhaitent aider leurs élèves, qu'ils puissent réussir, s'épanouir et grandir. La réussite éducative (scolaire et sociale) de l'élève et le soutien aux familles sont les objectifs à atteindre à travers leur intervention. Nous constatons que même pour les participantes qui n'ont pas de collaboration ÉFC établie, on retrouve dans leur discours la vision de ces objectifs à atteindre dans la collaboration école-famille (ÉF) ou famille-organismes communautaires. Les résultats mettent en évidence que les participantes du milieu scolaire ont une vision de la collaboration au premier abord davantage à l'intérieur des murs de l'école et avec les familles immédiates de leurs élèves. Quant à la collaboration à l'extérieur de l'école, elle semble plus difficile à retrouver particulièrement dans des projets de collaboration prévus à long terme avec des objectifs prédéfinis. La littérature mentionne que la planification à court et long terme (Sanders, 2001, 2006 : dans Deslandes, 2019) est une des caractéristiques de réussite d'un projet de partenariat. Plus le projet de collaboration (ou de partenariat) sera organisé et pensé en fonction de la fréquence (des échanges ou des rencontres) et de l'effort qui devra y être consacré, plus il sera opérationnel et intégré dans l'organisation de chaque partenaire. Si nous faisons le lien avec la relation de collaboration entretenue entre les participantes (P2 et P9), nos données ne démontrent pas clairement qu'il y ait une planification instaurée à l'avance, bien que la relation de partenariat semble tout de même bien fonctionner. Cela peut s'expliquer par le fait que l'organisme communautaire est présenté comme autonome par la direction de l'école et que celle-ci ne se sent pas excessivement surchargée administrativement, bien que la direction d'école reconnaisse tout de même devoir s'impliquer et jouer un rôle de « courroie de transmission » notamment en ce qui concerne l'information. Il nous a été mentionné, plus précisément de la part du milieu scolaire, que les O.C proposent le plus possible des « projets clef en main ». En effet, c'est un élément qui nous a été rapporté dans l'idée de décharger le plus possible les directions d'écoles et les enseignants dans

des fonctions administratives que peut demander la collaboration. Cela permettrait aux O.C de démontrer une plus grande autonomie dans le projet collaboratif et soulagerait le milieu scolaire de certaines tâches qui incombent à la collaboration ÉFC. Ceci étant dit, nous pensons que l'idée de proposer des « projets clef en main » de la part du milieu communautaire n'exclut pas une planification à court ou long terme, même si celle-ci doit être minimale. En effet, en appui avec la littérature, il est difficile d'imaginer qu'un partenariat puisse fonctionner et offrir des interventions communes efficaces sans aucune planification, ne serait-ce même qu'à court terme. Cependant, on pourrait interpréter que sans cette planification l'école a une vision un peu « utilitaire » des O.C, dans le sens que la collaboration est acceptée dans la mesure que cela ne demande pas trop d'effort, de temps et d'organisation. Concernant les participantes du milieu communautaire, leur vision des caractéristiques d'une collaboration ÉFC se retrouve pour la plupart dans les valeurs et les missions de l'organisme. Cependant, nous percevons une mise en place difficile de projets collaboratifs pour le milieu communautaire qui est souvent en quête de visibilité de la part du milieu scolaire. On est donc dans une relation de collaboration inégale, le milieu communautaire souhaitant être reconnu par le milieu scolaire, mais rencontrant des obstacles pour pouvoir l'être.

Pour terminer, nous souhaitons faire remarquer qu'individuellement les participantes ont une conception similaire de ce que devrait être la collaboration ÉFC, alors qu'on note une différence dans la perception du concept de collaboration ÉFC selon le milieu (scolaire ou communautaire). Comme énoncé précédemment, le milieu scolaire voit la collaboration plus entre l'école et les familles alors que le milieu communautaire semble avoir une vue plus globale de l'environnement du jeune (école-famille-communauté). Par contre, ce que nous retrouvons de commun (dans le milieu scolaire et communautaire) est l'objectif à atteindre, soit la réussite éducative de l'élève et l'importance de mettre en place la collaboration ÉFC. Ce qui nous amène à souligner que les conditions relatives à chaque milieu dans la mise en place de cette collaboration comme : le temps, le type d'élèves accueillis, l'organisation des rencontres, le niveau

des connaissances des ressources (Réseau d'Information pour la Réussite Éducative, 2019) sont importants. En effet, même si certains défis et enjeux peuvent être vécus par un ensemble de milieux (scolaire et communautaire), chaque milieu a sa propre réalité.

5.1.2 Les pratiques et activités de collaboration ÉFC dans les milieux

Nos données nous ont permis d'identifier plusieurs pratiques de collaboration visant la réussite scolaire et sociale des élèves et de leurs familles. Celle qui est majoritairement mise en place dans les milieux des participantes est le soutien scolaire (l'aide aux devoirs). On perçoit une demande de plus en plus grandissante du milieu scolaire concernant le soutien scolaire aux élèves, particulièrement en contexte de pluriethnicité. En effet, la population issue de l'immigration au Québec grandit et les origines des personnes sont variées, ce qui amène une pluralité des besoins (MIDI, 2017 ; dans Boulaamane et Bouchamma, 2021) auxquels les milieux doivent répondre. Le fait d'aller chercher des ressources à l'extérieur de l'école permet également une complémentarité des actions, une expertise supplémentaire et plus de temps dans l'accompagnement des jeunes.

Nous avons pu voir lors de notre présentation des données que les milieux des participantes ont rencontré des coupes budgétaires. On peut facilement imaginer l'impact que cela peut avoir dans la suppression de certains postes spécialisés au sein des écoles ou encore l'arrêt de certains projets collaboratifs par exemple. Devant ces contraintes et ce besoin de plus en plus grandissant de soutien complémentaire pour des élèves avec des besoins de plus en plus multiples, l'école doit alors s'adapter et chercher des ressources externes. Toutefois, nous avons déjà énoncé au début de ce mémoire que l'école au Québec a pour mission d'instruire, de socialiser et de qualifier. Selon Mc Andrew et *al.* (2015), elle ne peut conduire cette mission en solitaire. Le milieu scolaire est amené à s'ouvrir et travailler avec la communauté pour pouvoir répondre à ses trois missions. En effet, les milieux souhaitent favoriser davantage la collaboration ÉFC pour pouvoir répondre aux besoins des élèves et de leurs familles.

D'ailleurs, nous avons pu relever dans nos données que la collaboration ÉFC ne s'arrête pas seulement à favoriser la réussite scolaire des enfants, mais elle contribue aussi à soutenir les parents dans leur rôle éducatif. Les milieux communautaires, en plus du soutien scolaire, proposent des activités parascolaires (culturelles, sociales, sportives, etc.) pour les jeunes. Certaines des activités sont proposées aux parents afin de les outiller et de bien les accompagner dans leur rôle parental. Également, des ateliers ou des activités pour les parents sont proposés dans les milieux communautaires implantés plus directement dans les milieux de vie des familles (HLM). Les participantes du milieu scolaire ont aussi nommé des actions qui sont mises en place directement au sein de leur école. Cependant, nous soulevons que les actions permanentes et communes avec des organismes sont plus difficiles à trouver dans leurs milieux. Nous pensons que le manque de temps, le manque de ressources et la mauvaise connaissance des ressources extérieures sont entre autres reliés à cet enjeu de pérennité des actions. Nous soulignons dans le point suivant l'ensemble des défis qui peuvent être reliés à la mise en place d'action dans la collaboration ÉFC.

5.2 Les défis de la collaboration ÉFC

Notre deuxième objectif spécifique était de recueillir les défis identifiés par les acteurs scolaires et communautaires dans la collaboration ÉFC, qu'ils soient ou non impliqués dans une relation de collaboration. Nous présentons les données qui en ont émergés dans les points suivants.

5.2.1 Les contraintes structurelles

Un des principaux défis vécus par le milieu scolaire et le milieu communautaire sont l'instabilité financière ou le retrait de certains budgets alloués pour des projets de partenariats. Cette incertitude met en péril la pérennité de certaines collaborations ÉFC.

En effet, l'instabilité des subventions ou des bailleurs de fonds vécue dans les milieux des participantes provoque l'arrêt de projet ou la réduction de certains services et engendre des répercussions négatives dans l'établissement et la durabilité d'une collaboration ÉFC. Le milieu scolaire évoque la perte d'une partie de leur budget (subventions gouvernementales). Quand, au milieu communautaire, les budgets sont parfois fragiles d'année en année et dépendent souvent d'un ou plusieurs commanditaires. Le roulement du personnel scolaire et l'implication inégale des enseignants et de la direction de l'école, les défis sont de taille selon les participantes du milieu communautaire pour le maintien de la collaboration ÉFC.

Quant aux enseignantes, elles font état d'une connaissance insuffisante des ressources communautaires dans le quartier où l'école est implantée. De plus, elles mentionnent que le manque de temps et la surcharge de travail sont de plus en plus imposants. En effet, le fait de consacrer plusieurs périodes aux tâches scolaires : « [...] suivi, évaluation, correction, pédagogie, supervision, gestion, etc. (Boulaamane et Bouchamma, 2021) » auxquelles elles doivent se soumettre viennent restreindre le temps qui pourrait être investi dans certaines situations qui demandent une plus longue prise en charge. Également, nous souhaitons attirer l'attention sur le fait que ce manque de temps tel que mentionné semble poser de la difficulté à la collaboration ÉFC. En effet, cela influe sur la recherche de nouveaux partenaires et pèse sur la participation à certains projets de collaboration déjà connus ou non, par l'école. Ce manque de temps peut aussi influencer la place laissée au partage d'information du réseau qui pourrait être disponible, particulièrement dans le quartier dans lequel les enseignantes ou autres professionnels scolaires travaillent. En effet, à plusieurs reprises les participantes ont évoqué ne pas bien connaître les services offerts dans le quartier de leur école. Elles nous ont indiqué également ne pas avoir de temps à investir dans des recherches de ressources extérieures pour participer à des projets collaboratifs. Ce manque de temps entre aussi en ligne de compte dans la mise en place de stratégies ou d'activité qui

pourraient être proposée aux familles, soit directement au sein de l'école ou dans des O.C afin de favoriser l'implication parentale des familles.

5.2.2 Enjeux de reconnaissance et défis liés à la communication

Les résultats soulignent aussi que les OC vivent un certain manque de reconnaissance et de valorisation aux yeux de l'école, tandis que cette dernière souhaite que les OC soient fiables et crédibles. Les participantes du milieu communautaire ont identifié des défis liés à la reconnaissance (valorisation) et la visibilité dans le milieu scolaire. En effet, elles ont évoqué à plusieurs reprises la difficulté à se faire connaître et rentrer en contact avec le milieu scolaire. Une des participantes (P8) énonce une perception parfois négative du milieu communautaire de la part des écoles, mais elle reconnaît aussi avoir la reconnaissance de la part de certains enseignants. Il est important ici de souligner que ce n'est pas généralisé à tous les milieux ou même à l'ensemble d'un même milieu. Effectivement, les participantes du milieu communautaire ont évoqué que l'établissement de la relation ou même la collaboration de façon plus générale peut parfois être plus difficile avec la direction, mais pas forcément avec les enseignants (d'un même établissement scolaire).

Nous avons vu au préalable que les facteurs défavorables qui ressortent le plus sont une mauvaise communication, une rétention (suivi et échange) des informations, un manque d'implication de certains intervenants et quelquefois de la direction d'école. Nous avons aussi énoncé qu'un manque de reconnaissance et de valorisation entre les partenaires et une inégalité dans le partage des décisions font également partie des facteurs défavorables. Plusieurs auteurs (Friend et Cook, 2010 ; Boutin et Lecren, 2004 ; Mérini, 2021) indiquent qu'il est préférable de retrouver certaines caractéristiques de bases dans un processus de collaboration : le volontariat, la parité, le partage de buts mutuels, la responsabilité des ressources, la valorisation du modèle de collaboration, la confiance mutuelle et un sentiment d'appartenance au groupe. Or les participantes évoquent certaines des caractéristiques dans leur conception et leur vision de la

collaboration ÉFC. La qualité des relations entre les partenaires est une des caractéristiques de base que doit comporter la collaboration ÉFC. D'ailleurs, plusieurs auteurs, dont Deslandes (2010) et Larivée (2017), mentionnent aussi la portée de l'investissement des différents acteurs dans la collaboration ÉFC.

5.2.3 L'importance de la personnalité des acteurs impliqués dans la collaboration

Nous aimerions ajouter l'importance de la personnalité des acteurs impliqués dans le partenariat qui a été mentionnée par certaines participantes. Nous pensons que c'est un des éléments importants à la réussite d'une collaboration et que nous avons peu retrouvé dans notre recension des écrits. Les données de recherche ont mis en évidence que la relation de collaboration repose souvent sur la qualité des liens que des individus ont réussi à établir (bonne entente reposant sur des facteurs personnels). Le roulement de personnel que nous avons évoqué précédemment peut en ce sens jouer sur la collaboration, car des partenaires qui s'entendaient bien peuvent être amenés à collaborer avec de nouvelles personnalités, ce qui pourrait avoir des répercussions dans l'investissement et la qualité de leur collaboration. Par ailleurs, une personne ayant une personnalité accessible, conciliante et prête à partager son expérience amènera davantage d'effets positifs et, à l'inverse, des personnalités difficiles ou contraintes de collaborer viendraient nuire au bon processus de collaboration ÉFC.

La personnalité des acteurs influence également la qualité des liens avec les familles. En effet, il ressort du discours des participantes enseignantes qu'elles veulent aider les familles et avoir une réelle relation de collaboration, mais les deux parties ne se comprennent pas toujours en raison d'un manque de connaissance de la réalité de l'autre et de son environnement, d'attentes différentes. Nous pensons qu'avoir un intérêt envers l'autre, et s'intéresser à ses besoins individuels, à son parcours de vie pourraient être des éléments qui sont influencés par la personnalité. Nous sommes amenée à penser que cela passe par l'intérêt individuel, d'avoir envie d'aller vers l'autre, d'aller vers ce qui est différent. Les données de la recherche nous conduisent à penser

que les personnes qui ont plus à cœur le travail collaboratif en général sont plus portées à se tourner vers la collaboration ÉFC et à adhérer à des projets de partenariats.

Nous pensons également que d'autres composantes ont de l'influence dans la personnalité des acteurs intervenants dans la collaboration ÉFC. Plus précisément et en accord avec Boulaamane et Bouchamma (2021) une personne qui cumule plusieurs expériences en contexte pluriethnique sera amenée à développer plus d'aptitudes (d'aisance) et d'expériences au fil du temps. Selon les propos exprimés par la participante P2, le fait pour l'intervenant ou l'enseignant d'être issu de l'immigration permet une plus grande fenêtre de compréhension et d'adaptation aux différents codes culturels. Les familles issues de l'immigration peuvent aussi se reconnaître à travers cette personne

5.2.4 Le leadership de la direction

Certains auteurs (Boulaamane et Bouchamma, 2021; Haines et *al.*, 2015 ; Larivée et *al.*, 2017 ; Sanders, 2016 : Sanders et Sheldon, 2009 dans Deslandes, 2019) soulignent l'importance de l'implication et de la conduite de la direction d'école qui peut influencer la nature de la collaboration. Cependant, bien que son rôle ait été nommé comme déterminant dans notre collecte de données, il ne faut pas sous-estimer les difficultés qui peuvent être rencontrées, notamment pour la mise en place et le maintien du lien, particulièrement du point de vue du milieu communautaire. En effet, leur possibilité de visibilité étant restreinte, les participantes intervenantes communautaires utilisent la direction d'école comme premier interlocuteur pour se faire connaître. Il ressort du discours des participantes que la direction d'école est prête à collaborer si elle estime ne pas avoir à faire de démarches administratives supplémentaires ou trop lourdes. Bien que son rôle et son implication dépendent de sa volonté et de sa participation, il est important de prendre en considération les différences de fonctionnements entre le milieu scolaire et le milieu communautaire. L'école faisant partie d'un système institutionnel, il est parfois inévitable de se confronter aux règles

de fonctionnement, particulièrement pour la confidentialité et le refus de donner les courriels des enseignants. Les résultats soulignent que ce sont plus souvent les organismes communautaires qui initient le contact avec l'école. Nos données nous indiquent que plus la direction sera impliquée, plus la collaboration ÉFC sera simplifiée et harmonieuse entre les différents acteurs. C'est aussi ce que la littérature mentionne (Haines et *al.*, 2015 ; Larivée et *al.*, 2017 ; Sanders, 2016 : Sanders et Sheldon, 2009 dans Deslandes, 2019). En plus de mettre l'accent sur le leadership des directions d'écoles, Bryan et Henry (2012) mentionnent l'importance dans les démarches et de la conception de la collaboration des directions scolaires qui doivent soutenir et encourager leur personnel à s'investir dans la collaboration ÉFC. La confiance collaborative se trouve ainsi fragilisée ce qui force les partenaires à recommencer un processus de communication. De même, les participantes du milieu communautaire notent une implication inégale des enseignants et parfois des écoles dans la collaboration ÉFC. Nous pensons que ce sont des éléments en prendre en considération dans la relation de collaboration ÉFC et nous soulignons que ces éléments viennent aussi complexifier la tâche des directions scolaires dans le maintien et le soutien de l'équipe scolaire au bon processus de la collaboration ÉFC.

5.2.5 La formation des enseignants à la collaboration

Nous pensons qu'il est nécessaire de prendre aussi en considération l'importance de la formation des enseignants actuels et futurs comme mentionnée par Deslandes (2019) et Larivée et *al.*, (2017). Les autrices nomment plus particulièrement l'acquisition de connaissance sur la collaboration ÉFC et la connaissance du milieu communautaire comme étant importantes. Nos données nous ont indiqué que les enseignantes ont suivi des formations continues spécifiques liées directement à la tâche d'enseignante (formations sur les troubles d'apprentissages ou de comportement), mais les pratiques collaboratives avec la communauté ne sont pas nommées par les participantes. Nous présumons que si les collaborations ÉFC étaient plus concrètes à leurs yeux et mises

de l'avant par les directions d'établissement, les enseignantes seraient plus portées à aller chercher des formations continues. Comme Deslandes (2019) et Larivée et *al.*, (2017) nous pensons qu'il est important de former dès les départs les futurs enseignants, afin qu'ils aient des outils pour reconnaître et établir des liens collaboratifs et pour qu'ils puissent les partager auprès de leurs collègues au sein de leur milieu.

Nous ne pouvons que constater que les défis restent nombreux. Malgré tout, il est important de spécifier que toutes les participantes rencontrées soulignent l'importance et les bénéfices positifs que peut amener la collaboration ÉFC.

5.3 Les conditions vues comme nécessaires à la collaboration ÉFIC

Notre troisième et dernier objectif spécifique était de dégager les conditions, et les conditions vues comme, particulières au contexte de pluriethnicité qui favorisent ou non la collaboration école-familles immigrantes-organismes communautaires.

Nos données nous permettent de soulever certaines conditions qui seraient vues comme favorables dans la mise en place d'actions dans les milieux scolaires et communautaires. En effet, nous avons retrouvé un questionnement persistant de la part du milieu scolaire afin de donner une accessibilité aux parents au sein même de l'école. La création d'un réel lien de collaboration avec les familles et l'école est également ressortie. La visibilité et la reconnaissance des O.C de la part du milieu scolaire sont aussi nommées comme une des conditions facilitantes. Une meilleure connaissance du système scolaire québécois pour les familles immigrantes permettrait de réduire les difficultés liées à une compréhension du fonctionnement de l'école, mais aussi aux différentes attentes qui peuvent en découler (autant pour l'école que les familles).

Le modèle d'influence partagé d'Epstein (2001) met en avant l'importance de l'implication des parents dans le parcours scolaire de leur enfant. Nous avons présenté

son schéma avec les trois sphères d'influence (point 2.2.2) : famille-école-communauté. Notre intérêt s'est porté sur le dernier des « six types de participation parentale » (Epstein, 2002 ; 2004) puisque nous nous intéressons autant à l'intervention du milieu scolaire que du milieu communautaire. Nous rappelons que le « type 6 : la collaboration avec la communauté » permet aux parents de participer pleinement à l'organisation des interventions offertes par la communauté mises en place pour les jeunes. Nous n'avons pas retrouvé ce type de collaboration comme nous l'avions imaginé. Nous pouvons l'expliquer en partie par le contexte de la COVID-19 qui a ralenti et complexifié la participation des parents particulièrement au sein des écoles, mais aussi auprès des organismes communautaires. En effet, il nous a été mentionné la complexité de pouvoir rejoindre certains parents et de les impliquer dans le processus éducatif de leurs enfants. Nous pensons entre autres que le contexte actuel de la COVID-19 a renforcé l'importance de permettre une plus grande implication des parents. Toutes les participantes nomment et insistent sur le fait qu'il faut donner plus de place aux familles, notamment à l'intérieur même de l'école. En nous appuyant sur le discours des participantes, nous pensons pouvoir dire que l'implication des familles est aussi une des conditions importantes à la collaboration ÉFC.

5.3.1 L'importance d'une personne-relais

D'autre part, le fait d'avoir une personne-relais serait un gage de réussite dans la collaboration ÉFC, en plus de permettre une stabilité relationnelle (Audet et Potvin, 2013). Dans nos données, la place de la personne-ressource dans la collaboration ÉFC que les participantes ont nommée dans leur milieu sont : la travailleuse sociale et la psychoéducatrice. Elles ont été présentées comme des personnes à laquelle elles peuvent se référer pour prendre connaissance des ressources externes (et internes). Nous déduisons que ce sont le plus souvent ces professionnelles scolaires qui ont un lien avec les partenaires et qui assurent donc le lien entre l'école, les familles et les organismes communautaires. Nos données nous indiquent qu'elles sont perçues par les

milieux (scolaire et communautaire) comme connaissant mieux le réseau communautaire implanté dans le quartier de l'école. D'après notre propre expérience, nous savons que les professionnelles scolaires et plus précisément les travailleuses sociales scolaires sont souvent rattachées au CLSC et au CIUSSS de leur territoire. Elles ont, de ce fait, une connaissance plus large des services pouvant être disponibles dans le quartier de leur école. Nous pensons que cela pourrait expliquer cette perception de « meilleure connaissance du réseau communautaire » de la part du milieu scolaire. Avoir une personne-ressource est pour nous une des conditions à la collaboration ÉFC, et ce, quelle que soit sa fonction pour autant qu'elle utilise ses ressources afin de parvenir au but ou à l'objectif commun.

Dans notre recension des écrits (Audet et Potvin, 2013), nous nommions les ICS et les ICSI qui dépendent des organismes et qui interviennent à l'intérieur des murs des écoles. Nous devons malheureusement faire le constat que ces postes ne sont pas mis en place dans les écoles des participantes, mais que ces ressources gagneraient à être déployées dans les différents milieux (scolaires et communautaires). D'après les propos des participantes enseignantes, lorsque ces postes sont mis en place, les conditions offertes sont très peu alléchantes (heures minimales sur plusieurs écoles). Nos données nous ont indiqué que bien connaître et comprendre la réalité des familles ainsi que des enjeux liés aux valeurs et codes culturels sont aussi considérées comme des conditions favorables dans la collaboration ÉFC. Nous avons vu dans la présentation des participantes que certaines sont issues de l'immigration. Une des participantes (P2) a mentionné que cela facilitait le lien de confiance avec les familles. Ce qui pourrait laisser penser que le fait d'être d'origine immigrante comme une partie de la population desservie faciliterait le lien qui est nécessaire à la collaboration ÉFC. Ayant été confrontée aux passages de certaines étapes (changement de culture, l'adaptation à un nouvel environnement social, scolaire, professionnel, etc.) la personne peut être amenée à discerner plus facilement les enjeux reliés, mais aussi les besoins des familles.

5.3.2 La bonne connaissance des familles immigrantes et de leurs besoins

Dans nos données, nous avons retrouvé divers facteurs en contexte de pluriethnicité qui viennent complexifier la collaboration ÉFC, que nous avons également relevés dans la littérature. Les « facteurs contextuels » en lien avec les différents défis rencontrer lors du parcours migratoire (Kanouté et *al.*, 2011 ; Suárez-Orozco et *al.*, 2008) nous ont été largement mentionnés autant chez les participantes du milieu scolaire que du milieu communautaire. La barrière de la langue, la difficulté à trouver du soutien linguistique ou de traduction pour les intervenants, les différences culturelles (valeurs, croyances, religion), la vulnérabilité et l'isolement social des familles sont des éléments spécifiques au contexte de pluriethnicité. À partir de ces facteurs, nous avons relevé certaines conditions vues comme particulières au contexte de pluriethnicité dans la collaboration ÉFIC, comme avoir une bonne connaissance de la réalité des familles issues de l'immigration et des enjeux liés à la pluriethnicité. En effet, cela fortifie le lien de confiance avec les familles et permet de mieux cibler leurs besoins et de mieux orienter les interventions qui seront mises en place. Par conséquent, il est souhaitable de prendre en considération la portée que pourrait avoir la formation des enseignants sur une meilleure connaissance des pratiques collaboratives. Les résultats soulignent cette fonction de lien, de ponts entre les intervenantes, les familles et l'école.

Nous avons déjà présenté dans notre cadre conceptuel notre intérêt pour les travaux de Vatz-Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008). Les autrices s'intéressent aux modes de collaboration les plus propices à la réussite des élèves issus de l'immigration. Nous avons dès le départ l'idée de pouvoir retrouver un ou plusieurs de ces types de collaboration dans nos données. D'après les travaux de Vatz-Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008), elles voient dans un de leur modèle (type 3 : *collaboration avec espace de médiation*) le rôle d'intermédiaire qui facilite la création du lien et l'échange d'information entre l'école, les familles issues de l'immigration et les O. C. Nous

remarquons dans la relation de collaboration qu'entretiennent P2 (intervenante de milieu) et P9 (direction d'école) cette fonction de médiatisation entre l'école et les familles de la part de l'intervenante communautaire. Puisque P2 nous a expliqué servir de pont entre les familles et l'école (à travers la travailleuse sociale et la direction), de faire suivre les informations, d'accompagner les familles et les jeunes dans leur réussite éducative et scolaire. Cette connaissance des familles de l'intervenante du milieu, l'échange d'information et le lien de confiance qui est établi permettent à l'école et à l'O.C de faire des interventions communes en lien avec les besoins des familles et des jeunes. Cependant, nous rappelons que nous n'avons pas recueilli la perspective des familles et que nous ne pouvons affirmer la place que prend la médiatisation dans la relation de collaboration établie entre P2 et P9. Nous soulignons simplement cette fonction de médiatisation qui peut être utilisée par les O. C.

5.3.3 Les compétences spécifiques pour l'intervention en milieux défavorisés

Nous avons recueilli dans nos données des caractéristiques sociodémographiques qui varient selon le milieu. Nous rappelons que les participantes travaillent autant en milieu favorisé qu'en milieu plus défavorisé. Nous remarquons que les écoles et les organismes situés dans des milieux socio-économiques favorisés sont amenés à intervenir également avec des familles issues de milieux plus défavorisés. Certaines de ces familles peuvent vivre des situations associées à des enjeux liés à leur parcours migratoire. Les familles plus démunies vivant dans des quartiers classifiés comme favorisés vont rencontrer certains défis comme la différence entre leur revenu réel et le coût de la vie du quartier (familles vivant en HLM). Les participantes du milieu scolaire relèvent qu'un quartier qui change de statut ou d'indice de défavorisation va influencer sur les services qui seront disponibles à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, par exemple la perte des petits déjeuners ou encore du soutien scolaire directement à l'intérieur de l'école. Les participantes ont évoqué que le communautaire était nommé comme étant plus accessible et plus nombreux dans des quartiers dits plus défavorisés. Cependant,

nous observons que cela n'est pas forcément le cas auprès de toutes nos participantes. De plus, les écoles ayant des cotations de défavorisation auront des classes avec moins d'élèves, mais ayant de plus en plus de besoins auxquels l'école seule ne semble pas pouvoir répondre. Cependant, les besoins sont tout aussi présents dans les classes dites régulières, d'où la pertinence d'aller chercher des projets collaboratifs avec des organismes communautaires quand cela est possible. En revanche, les participantes nous ont exprimé précédemment qu'elles n'avaient pas toutes les ressources communautaires dans leur quartier ou ne pas les connaître. En effet, le milieu sociodémographique des écoles et des O.C peut avoir un impact sur les conditions qui sont vues comme favorables à la collaboration ÉFC. Particulièrement, en ce qui concerne les ressources (humaines, financières et matérielles) disponibles à l'intérieur même de l'école, mais aussi dans le quartier dans lequel elle est implantée, sans oublier que l'accès à ces ressources doit être réellement à la portée des milieux.

5.3.4 La pandémie de Covid-19 : un contexte particulier qui a complexifié la collaboration ÉFC

Le fait que cette recherche a été menée dans un contexte particulier, nous pensons important de spécifier que certaines conditions peuvent découler d'une conjoncture inattendue. En effet, nous souhaitons aborder le contexte de la COVID-19 qui n'a pas toujours facilité la collaboration ÉFC. Outre toutes les modifications et changements que les milieux scolaires et communautaires ont dû apporter, nous retiendrons que le bris de la communication a amené des enjeux et des répercussions pour plusieurs années. Il suffit de faire un retour sur un de nos points précédents, pour constater que la communication avec certaines familles s'est avérée difficile. La mise en place des mesures sanitaires par le gouvernement du Québec a interrompu le travail de milliers intervenants scolaires et communautaires. Les milieux ont dû s'adapter à l'enseignement en ligne ainsi que les familles et les élèves bien que tous n'avaient pas accès à des ressources informatiques. Le retour en classe a demandé également beaucoup d'adaptation et de patience de la part des milieux scolaires et

communautaires. La surcharge de travail s'est montrée plus grande et la fatigue plus imposante. Certaines inégalités déjà perceptibles ont se sont creusées davantage, ce qui questionne et inquiète beaucoup toutes les participantes de notre projet quant aux moyens qui seront à leur disposition afin qu'elles puissent intervenir le mieux possible dans les jours à venir.

Il est essentiel de soulever les conditions défavorables à la collaboration ÉFC afin de pouvoir proposer ou mettre en place des pistes d'amélioration. Nous souhaitons retenir que nous avons pu relever plusieurs conditions favorables à la collaboration ÉFC et nous trouvons que ce sont des pistes qui doivent continuer à être explorées afin de voir ce qui est le plus bénéfique à mettre en place selon chaque réalité du milieu.

5.4 Quelques pistes de réflexion supplémentaires

Suite à ce que nous venons de présenter dans notre discussion, nous aimerions compléter en proposant des suggestions qui pourraient être amenées afin de faciliter la collaboration ÉFC d'un point de vue organisationnel et administratif. Deux des participantes ont évoqué précédemment des ressources humaines mises en place, mais mal investies selon elles. En effet, d'après les propos des participantes nous constatons que le mandat qui est proposé aux ICS ou ICSI dans leurs milieux n'est pas satisfaisant et il est inégal d'une école à une autre. Nous pensons qu'une optimisation (plus d'heures d'intervention) et une valorisation (de leurs rôle et fonction) pourraient être une réponse au manque de temps que les enseignants ou autres professionnels scolaires rencontrent pour investir dans des collaborations ÉFC. Ils permettraient de renforcer ou de réguler la communication au sein de la collaboration ÉFC, mais aussi de fournir une connaissance supplémentaire des besoins des familles.

D'un point de vue plus personnel et en nous appuyant aussi sur notre expérience, nous avons remarqué une large désignation des différentes professions au sein du milieu

communautaire (par exemple intervenante de milieu, intervenante communautaire, intervenante sociopédagogique, etc.). Elles semblent à première vue moins définies et leurs titres varient d'un organisme à un autre. Or, en comparaison, dans le milieu scolaire, les professions ont toutes les mêmes appellations (par exemple enseignantes, orthopédagogues, travailleuse sociale, etc.), et ce, quelle que soit l'école. Cela s'explique par le fait que leur profession est validée par une formation définie avec un diplôme reconnu, ce qui n'est pas le cas dans le milieu communautaire. Cependant, cela nous porte à penser que si le milieu communautaire présentait une plus grande homogénéité au moins en ce qui concerne les appellations des professionnels, on pourrait alors envisager qu'il y ait une meilleure connaissance des fonctions de ces derniers. On pourrait aussi envisager que cela faciliterait la mise en relation avec les futurs partenaires, puisque cela pourrait amener une certaine clarification des rôles (les références seraient les mêmes pour tout le monde). Nous avons conscience que ces mesures ne dépendent pas directement des milieux (communautaires), d'où la complexité d'y amener des changements. Cependant, nous pensons intéressant de les soulever et de les prendre en considération, pour des réflexions et améliorations futures.

5.5 Synthèse

Ce chapitre a permis de mettre en évidence la bonne volonté et l'intérêt des milieux scolaires et communautaires à collaborer en vue de soutenir les familles, malgré des réalités et des contextes parfois difficiles. Le manque de moyens (humain, matériel et financiers), ainsi que le manque de temps, de connaissance des ressources disponibles dans leur quartier viennent mettre de grands freins à la collaboration ÉFC. De plus, les enjeux liés à la communication, au lien de confiance et la personnalité des acteurs impliqués sont également des défis qui ont été nommés par les participantes dans la collaboration ÉFC.

Nous avons pu voir tout au long de ce chapitre que les écrits viennent confirmer la plupart de nos données recueillies notamment dans les défis rencontrés, mais aussi concernant les conditions favorables à la collaboration ÉFC. On pense notamment à l'importance de la planification (dans la durée), la visée des objectifs communs, l'ouverture à l'autre ainsi, la prise en compte et le respect des rôles et des identités professionnels.

Pour terminer, nous rappelons que ce projet de mémoire a pris naissance à partir d'observations faites sur notre propre terrain de travail. Il nous a conduite à vouloir mieux comprendre les caractéristiques favorables à la collaboration ÉFC. Les résultats de notre recherche confirment en grande partie ceux déjà identifiés dans les écrits. Nous souhaitons mettre en avant un élément qui nous semble plus original et qui ressort de nos données : la personnalité des acteurs. En effet, cela nous semble être un élément déterminant qui viendra influencer la collaboration ÉFC, et il vient se rajouter à la liste des caractéristiques favorables à la collaboration ÉFC.

Nous pensons pouvoir dégager de nos résultats des réflexions plus personnelles quant à notre préoccupation de départ qui était d'améliorer notre pratique. En effet, nous pensons pouvoir nous inspirer de certains éléments de nos résultats dans nos futures interventions sur le terrain. Les résultats de cette recherche ont mis en évidence que le milieu scolaire est en attente d'une collaboration, malgré les défis qui sont bien connus. Nous pensons que cela va nous pousser davantage à aller à la rencontre du milieu scolaire pour leur proposer des projets de partenariats qui prennent en compte les défis, et qui cibleront des actions communes et réalistes pouvant répondre le plus possible aux besoins des divers partenaires. Bien que la communication et l'établissement des liens étaient déjà pour nous des éléments essentiels, ils nous semblent encore plus incontournables. Cela nous amène donc à réfléchir sur nos futurs liens relationnels et communicationnels afin qu'ils soient le plus efficaces et égalitaires possible.

CONCLUSION

L'émergence de la problématique de notre projet de recherche vient de notre pratique en tant qu'intervenante communautaire et des relations que nous entretenons avec nos partenaires dans la collaboration ÉFC. Nous voulions comprendre pourquoi certaines relations de collaboration ÉFC sont plus difficiles à mettre en place que d'autres.

La littérature nous a indiqué que certaines caractéristiques de base doivent se retrouver dans la collaboration ÉFC afin que celle-ci soit pleinement efficace. Les défis et les enjeux sont nombreux et connus, car ils sont largement soulevés, et ce, par plusieurs chercheurs. Cependant, la littérature nous a aussi montré certains facteurs qui peuvent être facilitants à la collaboration ÉFC. Notre cadre théorique nous a permis de présenter les modèles d'Epstein (2002 ; 2004) et de Vatz-Laaroussi et *al.* (2008) afin de pouvoir les prendre en considération dans notre analyse de données.

Notre méthodologie nous a permis de cibler et d'aller à la rencontre de personnes travaillant en milieu scolaire ou en milieu communautaire à Montréal pour aller recueillir leur réalité de terrain concernant la collaboration ÉFC. Les entrevues nous ont permis de vérifier si les défis rencontrés étaient ceux nommés dans la littérature, mais aussi d'aller constater quels étaient les facteurs favorables à la collaboration ÉFC. Nous avons également pu remarquer les actions mises en place dans la collaboration ÉFC.

Les résultats que nous avons présentés montrent qu'une des actions dans la collaboration ÉFC majoritairement mise en place est le soutien scolaire (réussite et sociale) et à la famille. Également, nous constatons, et ce, toujours d'après nos résultats,

que ce ne sont pas tous les milieux des participantes qui sont dans une collaboration ÉFC. En effet, une connaissance insuffisante des ressources communautaires du milieu scolaire dans lequel il est implanté et le manque de temps pour aller à la recherche de ces ressources ressortent en majorité dans nos données comme des enjeux importants. Également, il ressort une visibilité encore insuffisante du milieu communautaire qui ne permet pas une pleine reconnaissance des services qu'ils peuvent offrir. Cependant, il est nommé à plusieurs reprises que cette collaboration ÉFC est souhaitable et nécessaire dans les milieux.

Nous avons pu voir que les défis rencontrés dans la collaboration ÉFC sont parfois similaires pour le milieu scolaire et pour le milieu communautaire et parfois propre à chaque environnement. En effet, l'arrêt ou la fragilité du financement ainsi que l'implication des acteurs actifs dans la collaboration sont des défis qui ont été soulignés dans les deux milieux. Le manque de temps et la surcharge de travail, vécus par le milieu scolaire ainsi que le sentiment de manque de reconnaissance et de valorisation pour le milieu communautaire sont des défis prédominants vécus par les participantes.

L'analyse de nos résultats nous amène à confirmer dans une certaine mesure ce qu'avance la littérature concernant la collaboration ÉFC. En effet, les défis, les enjeux et les facteurs facilitants retrouvés dans nos analyses sont similaires ou très proches à ceux cités par différents auteurs à travers plusieurs recherches. Les résultats de la recherche soulignent un élément qui est moins mis en évidence dans les écrits antérieurs. En effet, la personnalité des partenaires est à prendre davantage en considération dans la collaboration ÉFC. Bien qu'elle soit difficile à quantifier ou à évaluer, cet élément nous semble être un des facteurs significatifs à une collaboration efficace. Par ailleurs, pour qu'une collaboration ÉFC soit fonctionnelle elle doit répondre à certaines caractéristiques et à un objectif commun. Nous pensons que dans ce contexte, l'objectif commun est la réussite scolaire et éducative de l'élève. De plus, le contexte de la COVID-19 s'est imposé dans notre recherche. Nous pensons que nous

aurions pu obtenir d'autres résultats, dans un contexte « normal » entre partenaires actifs d'une collaboration ÉFC. Nous nous questionnons également sur les limites des modèles retenus des « 6 types de participation parentale » d'Epstein (Epstein 2002 ; 2004) qui traite de l'implication parentale et des modèles de collaboration écoles-famille immigrantes-communauté de Vatz-Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008) qui sont allés à la rencontre de partenariat ÉFC. Étant donné que nous n'avons pas rencontré de familles et de familles issues de l'immigration, nous n'avons pas recueilli leurs visions et perceptions de la collaboration ÉFC. Il serait intéressant de les considérer davantage lors de recherches ultérieures. Également, une représentation plus grande d'acteur dans une collaboration ÉFC établie aurait pu nous permettre une analyse des différents modèles de collaboration mis en place dans les milieux.

Nous retenons de notre projet de recherche que les participantes rencontrées ont toutes à cœur de donner le meilleur accompagnement aux jeunes et à leur famille qu'elle soit impliquée ou non dans une collaboration ÉFC. Cependant, on peut noter un degré de complexité supplémentaire dans leurs tâches pour celles qui sont en recherche de cette collaboration ÉFC dans leur milieu. Pour le milieu scolaire, cela accentue la surcharge de travail dans l'accompagnement et l'évaluation des besoins des élèves. Le milieu communautaire quant à lui, doit davantage solliciter le milieu scolaire dans l'optique d'établir de nouvelles relations de collaboration.

Pour terminer, la collaboration ÉFC peut avoir un réel impact dans le soutien scolaire et social des enfants et de leurs familles. À partir de tous ces éléments, il apparaît nécessaire de considérer la volonté des milieux scolaires et communautaires pour la collaboration ÉFC, mais il est également essentiel de réfléchir sur le manque de ressources humaines et financières qui sont des facteurs pouvant nuire à sa mise en place et à sa pérennité.

APPENDICE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (PARTICIPANTES)

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

Exploration des relations écoles-familles immigrantes-organismes communautaires en contexte scolaire et communautaire montréalais : Une analyse des facteurs facilitant ou non la collaboration

Étudiant-chercheur

Florence Lacroix, Maîtrise en éducation : éducation et formation spécialisées (1873),
Tel. 514.581.1738, courriel : lacroix.florence@courrier.uqam.ca

Direction de recherche Gina Lafortune, Département d'éducation et formation
spécialisées, Tel. (514) 987-3000 poste 5594, courriel : lafortune.gina@uqam.ca

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique un entretien d'une heure avec l'étudiante-chercheuse. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Cette recherche a comme objectif général de mettre en évidence les facteurs favorables et défavorables à la collaboration-école-familles immigrantes-communautés dans deux environnements scolaires et communautaires. Deux objectifs spécifiques sont sous-jacents à cet objectif général :

1. Comprendre les actions mises en place en termes de collaboration ÉFC dans des milieux scolaires et communautaires ;
2. Recueillir les défis qui sont identifiés par les acteurs scolaires et communautaires impliqués (ou non) dans une collaboration ÉFC ;

3. Dégager les conditions, et les conditions vues comme, particulières au contexte de pluriethnicité qui favorisent ou non la collaboration école-familles immigrantes-organismes communautaires.

Nature et durée de votre participation

Votre participation consistera à accorder un entretien de 1 h environ qui sera enregistrée sur un support audio. L'entretien aura lieu au moment qui vous convient le mieux. Compte tenu du contexte sanitaire actuel, nous privilégierons Zoom pour mener les entretiens.

Par la suite, la retransmission du verbatim de l'entretien vous sera envoyée par messagerie électronique afin de confirmer l'exactitude de vos réponses. La validation de votre retour devra se faire dans les 2 à 3 semaines suivantes.

Avantages liés à la participation

Vous ne retirerez personnellement pas d'avantages à participer à cette étude. Toutefois, vous aurez contribué à l'avancement de la science.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque n'est lié à la participation à cette recherche.

Confidentialité

Seule l'étudiante-chercheuse aura accès à vos informations personnelles et elles ne seront en aucun cas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les entrevues transcrites seront numérotées et seule la chercheuse aura la liste des participants et du numéro qui leur aura été attribué. Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous les documents relatifs à votre entrevue seront conservés sous clé durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents sera détruit 5 ans après la dernière communication scientifique.

Utilisation secondaire des données

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine ?

Oui Non

Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, vous ne serez identifié que par un numéro de code.

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheurs à ces conditions ?

Oui Non

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Florence Lacroix verbalement ; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue dans le cadre de votre participation.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Direction de recherche Gina Lafortune, Tel. (514) 987-3000 poste 5594, courriel : lafortune.gina@uqam.ca ; étudiante-chercheuse : Florence Lacroix, Tel. 514.581.1738, courriel : lacroix.florence@courrier.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 : Julie Sergent, CERPÉ de la Faculté des sciences humaines ; cerpe-pluri@uqam.ca.

Remerciements

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

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tel que présenté dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie,

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus ; (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire !

Prénom Nom

Signature

Date

APPENDICE B

GRILLE D'ENTRETIEN

PLAN ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

Date : _____

Lieu : _____

Heure de début : _____

Durée : _____

Code de numérotation : _____

- ⇒ Vérification du consentement
- ⇒ Remerciement de la participation à notre recherche
- ⇒ Explication du processus de l'entretien

Les objectifs de cet entretien sont de recueillir votre expérience dans votre travail de collaboration école famille-communauté (ÉFC), ainsi que d'échanger sur votre perception concernant son organisation et la nature des relations entre les différents partenaires actifs dans votre milieu.

⇒ Déroulement :

- L'entretien va être enregistré : autorisation
- Des thèmes sont prédéfinis avec des questions
- Répondre le plus naturellement possible
- Le contenu de cet entretien est confidentiel
- Prise de note de ma part lors de l'entretien

⇒ Droit du participant

- Vous avez le droit de refuser à tout moment de répondre à une question
- Vous pouvez poser une question à n'importe quel moment si vous le désirez
- Vous avez le droit de refuser l'enregistrement à tout moment

⇒ Avez – vous des questions avant de commencer ?

⇒ Débuter l'enregistrement en avertissant le participant.

1. **Parlez-moi de vous/toi ?**
 - Formation, lieu de travail, rôle et tâches
 - Description de votre poste
2. **Parlez-moi de votre/ton expérience vécue ?**
 - Expériences marquantes de collaboration ? si oui, demandez un exemple
 - *Sinon demander :*
 - **Si c'était à refaire, qu'est-ce que vous feriez/tu ferais différemment ?**
3. **Comme vous le savez/tu le sais, ce projet de recherche porte sur la collaboration ÉFC : c'est quoi pour vous/toi, la collaboration ÉFC ?**
 - **C'est quoi, une bonne collaboration ?**
... le fonctionnement, les personnes impliquées (combien et qui), la durée (depuis quand ?), etc.
 - **À quoi ressemble votre/ta journée de travail ?**
4. **C'est quoi, les défis d'une bonne collaboration ? Et/ou moins bonne ?**
 - ... visions des collègues ? Du milieu ? Du rôle de la direction de votre école/ou de votre organisme que faudrait-il améliorer ? (Pistes d'action)
5. **Qu'est ce qui t'aide à faire votre/ton métier ?**
 - Formation, expérience personnelle professionnelle
6. **Est-ce que collaborer avec des familles issues de l'immigration amène des différences par rapport aux autres familles ?**
 - Y a-t-il des défis ? Lesquels ?
 - ... implication parentale/reconnaissance des compétences parentales
 - ... création de la relation (lien de confiance)
7. **Est-ce que vous souhaitez/tu souhaitez ajouter quelque chose ?**
8. **Merci pour ta participation ! Si jamais j'ai une question supplémentaire est-ce que je peux vous/te relancer par courriel ?**

⇒ DEMANDER : pensez-vous/penses-tu que certains de tes collaborateurs (scolaire) seraient intéressés à participer pour une entrevue ?

Relances utilisées :

- Si je comprends bien ce qui est important pour vous est... pouvez-vous me dire pourquoi ?
- Vous m'avez parlé plus tôt de..... pouvez-vous y revenir et m'en dire davantage ?
- Pouvez-vous me donner un/des exemples ?
- Pouvez-vous m'en dire plus sur... ?

Fin de l'entretien :

- Reprise des idées principales de l'entretien (reformulation), afin de s'assurer d'avoir bien compris le sens
- Remerciement pour sa participation
- Fin de l'enregistrement
- Rappeler les modalités pour la révision du verbatim

BIBLIOGRAPHIE

- Anadón, M. (2011). Les repères sociaux et épistémologiques. [Chapitre de livre]. Dans Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc. : La recherche en éducation : étapes et approches (p. 18-50) Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation.
- American School Counselor Association. (2020, juin). Dans *Information for Administrators and District Directors :The Role of the school counselor*. Récupéré de : <https://www.schoolcounselor.org/administrators/role-of-the-school-counselor>
- Audet, G., Potvin, M. (2013). Les intervenants communautaires-scolaires dans des quartiers défavorisés et pluriethniques de Montréal. *Synthèse comparée des initiatives et état de la situation*. Montréal : CSSS de Bordeaux-Cartierville–Saint-Laurent-CAU
- Baillergeau, É. (2007). Organisation communautaire et pratique professionnelle au Québec : Nouveaux défis, nouvelles problématiques. *Informations sociales*, 143 (7), 98-107. Récupéré de : <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2007-7-page-98.htm>
- Beaumont, B., Lavoie, J., Couture, C. (2010). Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) Université Laval, Québec. Récupéré de : https://crires.ulaval.ca/sites/default/files/guide_sec_nouvelle_version.pdf
- Beauregard, F., Petrakos, H., Dupont, A. (2014). Family-School Partnership: Practices of Immigrant Parents in Quebec, Canada. *School Community Journal*, 24(1), 177-210.
- Bélanger, N., Dalley, P., Dionne, L. & Beaulieu, G. (2011). Les partenariats école-communauté et le marché scolaire de langue française en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 375–402. DOI : <https://doi.org/10.7202/1008991ar>

- Benoit, M., Rousseau, C., Ngirumpatse, P. et Lacroix, L. (2008)*. Relations parents immigrants-écoles dans l'espace montréalais : au-delà des tensions, la rencontre des rêves. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (2), 313. Doi : <https://doi.org/10.7202/019683ar>
- Bilodeau, A., Lefebvre, C., Deshaies, S, Gagnon, F., Bastien, R., Bélanger, J., Carignan, N. (2011). Les interventions issues de la collaboration-école-communauté dans quatre territoires montréalais pluriethniques et défavorisés. *Service social*, 57 (2), 37-54. Doi : <https://doi.org/10.7202/1006292ar>
- Boulaamane, K., & Bouchamma, Y. (2021). *École, familles immigrantes, communauté : outils de collaboration en 42 pratiques et 255 actions clés*. Presses de l'Université Laval. Récupéré de : <https://www-jstor-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/stable/j.ctv1v7zct7>
- Bourque, D. (2012). Intervention communautaire et développement des communautés. *Reflets*, 18 (1), 40–60. Récupéré de : <https://doi.org/10.7202/1012331ar>
- Boutin Gérald (2002). *Formation pratique des enseignants et partenariat :  tat des lieux et prospective* (Ser. Collection  ducation).  ditions Nouvelles.
- Boutin, G., Le Cren, F. (2004). *Le partenariat : entre utopie et réalité*.  ditions Nouvelles.
- Bryan, J., Henry, L. (2012). A model for building school–family–community partnerships: Principles and process. *Journal of Counseling & development*, 90(4), 408-420.
- Carpentier.A., Rousseau.C. (2015). Les dynamiques familiales et communautaires Dans : La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : Dix ans de recherche et d'intervention au Québec. Presses de l'Université de Montréal. (p185-240). Récupéré de : <https://www.jstor.org/stable/j.ctv69t4cr.9>
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), 2018. Projet Savoir : Premier Dossier. La collaboration entre enseignant et intervenants en milieu scolaire. Récupéré de : <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2019/01/CTREQ-Projet-Savoir-Document-85x11-28269-Collaboration-C1-Cliquable.pdf>

- Charette, J. (2016). Représentations sociales sur l'école et stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d'accueil : regards croisés de parents et d'ICSI (Thèse Doctorat). Université de Montréal.
- Charette, J., Kalubi, J.C., Lessard, A. (2019) Le rôle de médiation d'intervenants École-Famille-Communauté dans la convergence des expertises : défis et perspectives, *Revue RIEF*, numéro 45.
- Comité de Gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2019). Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Récupéré de : https://cgtsim.qc.ca/wp-content/uploads/2021/06/PORTRAIT_SOCIOCULTUREL2019-11-08B_V2020-07-02.pdf
- Commission scolaire de Montréal (2018-2022). *Plan d'engagement vers la réussite 2018-2022*. En collaboration avec les Services éducatifs. Production et impression : Bureau des communications. Récupéré de : <http://csdm.ca/wp-content/blogs.dir/6/files/Plan-engagement-reussite.pdf>
- Corriveau, L., Letor, C., Périsset Bagnoud, D., Savoie-Zajc, L., (dir.). (2010). Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Processus, stratégies, paradoxes. Bruxelles : De Boeck, p 204.
- Deslandes, R. (2004, juin). *Partenariat école, famille et communauté : une approche basée sur la recherche*. Communication présentée à la Journée Collaboration École-Famille-Communauté, UQTR, Trois-Rivières, Québec. Récupéré de : <https://www.oirs.ulaval.ca/files/content/sites/oirs/files/partenariat.pdf>
- Deslandes, R. (2010). Les conditions essentielles à la réussite des partenariats École-Famille-Communauté. Université du Québec à Trois Rivières, QC : CTREQ, RIRE.
- Deslandes, R. (2019). Collaboration-École-Famille-Communauté, tome1, relations école-famille. Colloque Périscope. Récupéré de : https://www.periscope-r.quebec/sites/default/files/relations-ecole-famille_deslandes_2019.pdf
- Deslandes, R. (2019). Collaboration-École-Famille-Communauté, tome2, relations école-communauté. Colloque Périscope. Récupéré de :

<https://periscope-r.quebec/fr/content/chantier-sur-les-relations-ecole-famille-communautaire-e-f-c>

- Dionne, L. (2011). L'analyse qualitative des données. [Chapitre de livre]. Dans Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc. : La recherche en éducation : étapes et approches (p. 317-342). Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation.
- Dionne, L., Bélanger, N., Dalley, P. & Beaulieu, G. (2010). Perception de la notion de communauté chez des acteurs scolaires franco-ontariens engagés dans un partenariat école-communauté. *Revue du Nouvel-Ontario*, (35-36), 213–240. DOI : <https://doi.org/10.7202/1005971ar>
- Epstein, J.L. (2004). Epstein's Framework of Six Types of Involvement. Récupéré de : <https://www.sps186.org/downloads/table/13040/6TypesJ.Epstien.pdf>
- Epstein, J.L., Salinas, K.C. (2004). Partnering with Families and Communities. *Educational Leadership*, 61 (8), 12-20. Récupéré de : <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.494.2020&rep=rep1&type=pdf>
- Epstein, J. (2009). *School, family, and community partnerships : Your handbook for action* (3rd ed.). Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Epstein, J. (2019). *School, family, and community partnerships : Your handbook for action* (Fourth ed.). Corwin, A SAGE Publishing Company.
- Epstein, J.L., Sanders, M. G., Simon, B.S., Salinas, K. C., Jansorn, N.R., & Van Voorhis, F.L. (2002). The following explanations of the six types of involvement, examples of strategies, challenges and redefinitions. *School, Family and Community Partnerships: Your Action Handbook*, 2nd ed. Thomas Oaks, CA : Corwin Press.
- Fourez, G. & Larochelle, M. (2002). [Avant-propos] L'épistémologie, qu'est-ce ?. Dans : G. Fourez & M. Larochelle (Dir), *Apprivoiser l'épistémologie* (pp. 9-22). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. Récupéré de : <https://doi.org/10.3917/dbu.foure.2002.01.0009>
- Gouvernement du Québec ministère de l'Éducation, 2002. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires (DASSC). Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite. Récupéré de :

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/SEC_Services_19-7029.pdf

- Grossmann, S. (2019). *Atelier de collecte et d'analyse de données qualitatives : notes de cours, EFS 7211*. Université du Québec à Montréal, Département d'éducation et formation spécialisées.
- Haines, S. J., Gross, J. M., Blue-Banning, M., Francis, G. L., & Turnbull, A. P. (2015). Fostering family–school and community–school partnerships in inclusive schools: Using practice as a guide. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 227-239.
- Jetté, C. (2017). Action communautaire, militantisme et lutte pour la reconnaissance : une réalité historique, politique et sociologique. *Reflets*, 23 (1), 28–56. Récupéré de : <https://doi.org/10.7202/1040748ar>
- Kanouté, F., Charrette, J., André, J., Rachidi, L. & Rahm, J. (2014). Les dynamiques d'établissement, les enjeux scolaires et les ressources communautaires. Le point de vue de parents d'origine haïtienne et d'intervenants. *Diversité urbaine*, 14 (2), 31–50. Récupéré de : <https://doi.org/10.7202/1035424ar>
- Kanouté, F., Gosselin-Gagné, J., Guennouni Hassani, R. et Girard, C. (2016). Points de vue d'élèves issus de l'immigration sur leur expérience socioscolaire en contexte montréalais défavorisé. *Alterstice*, 6(1), 13-25.
- 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. Récupéré de : <https://doi.org/10.7202/1004331ar>
- Kanouté, F., Lavoie, A., Guennoumi, R., Charette, J. (2016). Points de vue d'acteurs scolaires et d'intervenants communautaires sur les besoins d'élèves immigrants et de leur famille dans des écoles défavorisées à Montréal. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formaciòn del Profesorado*, 19(1), 141-155. Récupéré de : <https://doi.org/10.7202/1038275ar>
- Kanouté, F., Viwrginat-André, J., Charette, J., Lafortune, G., Lavoie, A. et Gosselin-Gagné, J. (2011). Les relations écoles-organisme communautaire en contexte de pluriethnicité et de défavorisation. *McGill Journal of Education*, 46 (3), 407–421. Récupéré de : <https://mje.mcgill.ca/article/view/8776>

- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : Étapes et approches. 4e édition revue et mise à jour*. Presses de l'Université de Montréal. Récupéré de : <https://www.jstor.org/stable/j.ctv69sv3w>
- Lafortune, G. (2014). L'intégration des familles d'origine immigrante : Les enjeux sociosanitaires. Dans F. Kanouté et G. Lafortune, (dir.), *Trajectoires sociomigratoires de familles d'origine haïtiennes à Montréal* (p.11-28). Québec : Presse de l'Université de Montréal.
- Larivée, S. (2000) L'établissement de relations école-famille collaboratives et harmonieuses : Des types d'activités, des obstacles, des enjeux et des défis. Dans *La collaboration dans le milieu de l'éducation : Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p161-180) Québec : Les Presses de l'Université du Québec. Récupéré de : <https://ebookcentral.proquest.com/lib/ugam/reader.action?docID=3275322>
- Larivée, S. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57 (2), 5–19. Récupéré de : <https://doi.org/10.7202/1006290ar>
- Larivée, S., Bédard, J., Couturier, Y., Kalubi, J-C., Larose, F. (2015). Les pratiques de collaboration-École-Famille-Communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des connaissances et pistes d'intervention. Les approches et pratiques favorables à la Persévérance et réussite scolaire. (Rapport 2015 – AP-187774). Récupéré de : <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/fr/la-recherche/la-recherche-en-vedette/histoire/les-pratiques-de-collaboration-ecole-famille-communaute-efficaces-ou-prometteuses-synthese-des-connaissances-et-pistes-d-intervention-m0qumcjin1506626212117>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal et Paris : Guérin et ESICA (3^e édition).
- Le Petit Larousse illustré 2014* (2013). Édition 2014. Larousse : Paris.
- Loi sur l'Instruction Publique. RLRQ.c.III-36. Récupéré de : http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/I-13.3?langCont=fr#ga:l_iii-gb:l_i-h1
- Mc Andrew. M., Balde.A., Bakhshaei.M., Tardif-Grenier.K., Audet. G., Armand.F., Guyon.S., Ledent.J., Lemieux.G., Potvin.M., Rahm.J., Vatz Laaroussi. M.,

- Carpentier.A., Rousseau.C. (2015). Les dynamiques familiales et communautaires Dans : La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : Dix ans de recherche et d'intervention au Québec. Presses de l'Université de Montréal. (p185-240). Récupéré de : <https://www.jstor.org/stable/j.ctv69t4cr.9>
- Magnan, M.-O., Darchinian, F. et Larouche, É. (2016). École québécoise, frontières ethnoculturelles et identités en milieu pluriethnique. *Minorités linguistiques et société*, (7), 97. Doi : <https://doi.org/10.7202/1036418ar>
- Mérini, C. (2012). Travailler en partenariat dans une action d'éducation à la santé. *Les cahiers pédagogiques. Hors série l'éducation à la santé* (24). Récupéré de : https://www.researchgate.net/publication/281356715Trois_obstacles_au_developpement_du_partenariat
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion-MIDI, (2016), Fiche synthèse sur l'immigration et la diversité ethnoculturelle au Québec 2016, Direction de la planification, de la recherche et des statistiques. Récupéré de : http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/FICHE_syn_an2016.pdf
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion-MIDI, (2017), Immigration et démographie au Québec 2015, Direction de la planification, de la recherche et des statistiques. Récupéré de : http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Pub_Immigration_et_demo_2015.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). Politique de la réussite éducative, le plaisir d'apprendre, la chance de réussir. Récupéré de : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019). Les jeunes, les parents et les membres du personnel scolaire peuvent, tous ensemble, contribuer au climat sécuritaire, positif et bienveillant de l'école. Récupéré de : <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/intimidation-et-violence-a-lecole/agir-contre-la-violence-et-lintimidation/parents/collaboration-ecole-famille/>

- Office québécoise de la langue française (2012). Le grand dictionnaire terminologique. Récupéré de :
http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8991458
- Pithon, G., Asdih, C. & Larivée, S. (2008). *Construire une communauté éducative : Un partenariat famille-école-association*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. Récupéré de : <https://doi.org/10.3917/dbu.pitho.2008.01>
- Potvin, P (2010). La réussite éducative. Définition du concept. Document présenté au CTREQ. Récupéré de :
<http://www.pierrepotvin.com/6.%20Publications/publication.htm>
- Rachédi, L. et Vatz Laaroussi, M. (2016). Les processus migratoires : revisiter les concepts de base. Dans M. Potvin et M.-O. Magnan (dir.). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (p. 70–78). Anjou, Québec : Fides Éducation.
- Rahm, J., Lachaine, A., Martel-Reny, M. & Kanouté, F. (2012). Le rôle des organismes communautaires dans la réussite scolaire et le développement identitaire des jeunes issus de l’immigration. *Diversité urbaine*, 12 (1), 87–104. Récupéré de : <https://doi.org/10.7202/1019213ar>
- Réseau d'information pour la réussite éducative (2019). Récupéré de :
<https://rire.ctreq.qc.ca/la-collaboration-ecole-famille-communaute-principes-et-pistes-daction>
- Réseau réussite Montréal, (2019). Récupéré de :
<https://www.researeussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/jeunes-issus-de-limmigration/#proportion>
- Sanders, M. G. (2019). School-community partnerships. The little extra that makes a big difference. Dans J. L. Epstein, M. G. Sanders, B. S. Simon, K. C. Salinas, N. R. Jansorn, et F. L. VanVoorhis (Eds.), *School, family and community partnerships. Your handbook for action* (4e éd., p. 70-85). Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. [Chapitre de livre]. Dans Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc. : *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-146). Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d’éducation.

- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2011). La méthodologie. [Chapitre de livre]. Dans Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 109-121). Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation.
- Suárez-Orozco, C., Onaga, M., & de Lardemelle, C. (2010). Promoting academic engagement among immigrant adolescents through school-family-community collaboration. *Professional School Counseling, 14*(1).
- UQAM (n. d). Faculté des Sciences de l'Éducation. Récupéré de : <https://bes.uqam.ca/inscrit-au-bes/competences-professionnelles/>
- UQAM (2015). Politique no 54 : Politique sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Récupéré de : https://instances.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/47/2018/05/Politique_no_54.pdf
- Valeau, P., Gardody, J. (2016). La communication du journal de bord : un complément d'information pour prouver la vraisemblance et la fiabilité des recherches qualitatives. *Recherches Qualitatives, 35*, 76-100.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd, Ser. Méthodes en sciences humaines). Presses de l'Université de Montréal.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation, 34* (2), 291-311.
Récupéré de : <https://id.erudit.org/iderudit/019682ar>
- Vidal, M., St-Onge, M. (2020). Vers une gestion individualisée et externalisée de la difficulté scolaire au Québec., *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* (19) 127-150.
- Ville de Montréal (2018). Profil sociodémographique Agglomération de Montréal. Récupéré le 3 novembre 2019 du site http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL_SOCIOD%20MO_AGGLOM%20ATION%2016.PDF