



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Texte sur les retombées de la recherche

Transformer ses pratiques collaboratives pour considérer davantage les perspectives des parents immigrants : faits et constats d'une démarche de recherche et d'accompagnement

Auteur·e·s

Aurel St-Pierre, doctorant et assistant de recherche, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada,
Aurel.St-Pierre@uqtr.ca

Corina Borri-Anadon, professeure titulaire, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada,
Corina.Borri-Anadon@uqtr.ca

Sivane Hirsch, professeure titulaire, Université Laval, Canada,
Sivane.hirsch@fse.ulaval.ca

Josée Charette, professeure, Université du Québec à Montréal, Canada
Charette.Josée@uqam.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

La démarche de recherche et d'accompagnement dont est tirée cette contribution a été initiée à la demande d'une école primaire située dans la couronne métropolitaine. Composée de trois phases, celle-ci visait à amener les membres de l'équipe-école à considérer davantage la voix des parents immigrants dans leurs représentations et leurs pratiques. La première phase a documenté les regards de treize membres de l'équipe-école à l'égard de la collaboration avec les parents immigrants. La deuxième phase a documenté, pour sa part, les regards de onze parents immigrants dont au moins un enfant fréquentait l'école à différents niveaux du régulier et en adaptation scolaire. Finalement, la troisième phase a consisté en plusieurs activités centrées sur la prise de conscience des divergences de regards entre les membres de l'équipe-école et les parents.

Ci-après sont présentés deux faits saillants de cette démarche, puis trois constats visant à soutenir la transformation des pratiques de collaboration école-parents immigrants. Bien que ne représentant pas tous les points de vue, ils peuvent servir de repères pour les équipes-écoles qui souhaitent aller dans ce sens.

Les parents immigrants collaborent selon leurs propres réalités et perspectives

Lors de la démarche, les parents immigrants participants (PIP) ont mentionné vouloir participer aux prises de décisions quotidiennes à l'égard de leur enfant. Un vocabulaire accessible ainsi qu'une communication chaleureuse, continue et personnalisée leur semblent des conditions essentielles afin de soutenir leur participation. Ils ont souligné que leur présence à l'école possède plusieurs retombées positives pour leur enfant, tout en leur permettant d'avoir accès à des informations cruciales sur le parcours de ces derniers. Ils ont également dit souhaiter une reconnaissance de leurs réalités culturelles, leur permettant de s'impliquer selon leurs propres perspectives. Comme l'ont documenté plusieurs recherches, les PIP ont dit contribuer à la scolarité de leur enfant à une certaine distance des milieux scolaires (Charette, 2016 ; Guennouni Hassani, 2022 ; Vatz Laaroussi et al., 2005). Ils ont expliqué faire un suivi rigoureux à la maison, valorisant l'éducation, les apprentissages et la persévérance scolaire. Ils ont dit fournir une aide aux devoirs constante et allouer des ressources à leur enfant, comme du matériel supplémentaire, de l'attention et du temps.

Le personnel scolaire vit des difficultés lorsqu'il s'agit de collaborer avec les parents immigrants

Au cours du projet, les propos des membres de l'équipe-école participants (MEP) ont illustré une non-reconnaissance, voire une invisibilisation, de la façon dont les PIP participent à la vie scolaire. Malgré la volonté d'une meilleure communication, plusieurs MEP ont dit ressentir que leurs messages sont plus ou moins bien reçus, évoquant parfois le



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

sentiment de faire un monologue. Plusieurs réticences liées à la présence des parents à l'école ont, en outre, été évoquées. Ces difficultés renvoient à une ambiguïté documentée : l'école encourage les parents à s'investir, mais sans interférer (Changkakoti et Akkari, 2008). D'ailleurs, des recherches ont montré qu'il existe effectivement un manque de connaissances des personnels scolaires à l'égard des réalités que vivent les parents immigrants (Kanouté, 2007). Notamment, on sait que la présence de préjugés peut entraver la communication (Vatz-Laaroussi et al., 2008). Ainsi, alors que plusieurs MEP considèrent que les parents ont accès aux conditions leur permettant de partager leurs réalités avec l'école, les PIP soulignent plutôt que ce n'était pas toujours le cas, notamment lorsque les enfants vivent des situations d'exclusion ou que leurs comportements sont interprétés par l'équipe-école comme inappropriés.

Constats pour soutenir la transformation des pratiques

Apprendre à diriger son regard sur soi plutôt que sur l'Autre

Parmi les actions mises en place durant le projet, certaines ont visé la reconnaissance de la diversité ethnoculturelle à l'école, dont l'installation d'horloges et de poteaux indiquant l'heure et la direction de six régions du monde et des salutations dans différentes langues. Quelques personnes enseignantes ont pris l'initiative d'instaurer un coin « culture d'un pays d'origine » dans leurs classes du préscolaire. Au fil des rencontres, quelques MEP se sont montrés plus à l'aise de nommer leurs préjugés à l'égard des familles immigrantes. Confrontés aux divergences de regards, les MEP ont pu discuter de leurs perspectives. Chacun et chacune a pu s'attarder à ses perspectives, en saisir les limites et s'en distancier. À cet égard, une chercheuse a dit : « Ce que je vois comme un 6 peut être un 9, pour celle qui la regarde de l'autre côté ». Les MEP ont accepté l'invitation de déplacer leur regard sur soi plutôt que sur l'Autre.

Par exemple, à l'issue des discussions, les MEP ont identifié que l'explication du manque de connaissance du français des parents immigrants, d'abord conçu comme la principale barrière à la communication, constitue en fait une stratégie pour ne pas s'interroger sur la qualité des moyens de communication mis en place par l'école. Aussi, les MEP ont trouvé pertinent de travailler sur leurs « biais cognitifs ». La présumée barrière de la langue en faisait partie, mais aussi l'idée selon laquelle les compétences parentales des parents immigrants sont prétendument plus faibles que celles de la majorité des parents, ou que la collaboration doit dépendre des parents et se faire à leur initiative.

Prévoir des espaces pour les contradictions et les résistances

Pendant la démarche, les MEP ont régulièrement nommé des contraintes qui remettaient en question leur pouvoir d'agir : « Ce n'est pas réaliste, faisable » ; « J'ai peur de perdre le contrôle sur mon travail » ; « Je



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

sens que c'est l'école qui doit faire tous les efforts ». Le sentiment que tout « [repose] *sur leurs épaules* » est important et témoigne de contraintes professionnelles bien réelles. Quelques MEP ont exprimé se sentir pris au dépourvu face à des situations perçues comme difficiles, notamment celles interprétées comme de l'exclusion ou du racisme par les parents. Ils et elles ont trouvé ardu d'instaurer un travail sur leurs préjugés et de le soutenir. Au moment de transmettre leurs prises de conscience aux autres membres de l'équipe, plusieurs les ont identifiées comme étant trop abstraites : « Le besoin des enseignants, c'est d'avoir du concret. »

Les contradictions et les résistances ne sont pas des obstacles à éliminer ou des écarts de parcours. Elles sont plutôt inhérentes au changement. Celles qui ne s'expriment pas à haute voix n'en persistent pas moins (Eckmann et Davolio, 2017). Se sentir obligé·e·s de penser tout bas peut « bloquer un véritable changement d'attitude » (par.58). À cet égard, une MEP souligne que « *s'approprier l'ouverture demande du temps, de l'adaptation* ». Lorsqu'on leur prévoit effectivement des espaces, on se rend compte que les contradictions et les résistances sont dotées de sens pour les personnes concernées. Lorsqu'elles sont nommées, elles deviennent des leviers potentiels pour la transformation des pratiques.

Prendre en compte les asymétries sociales en présence

Pour comprendre la collaboration lors de la démarche, il s'est avéré nécessaire de remettre en question « le comment et le pourquoi d'un statut au sein d'une hiérarchie » (Marleau, 2009, p.20) ou d'une asymétrie (Périer, 2008). En ce sens, il n'est pas tout à fait juste de supposer que la collaboration entre l'école et les parents se fait sur un « pied d'égalité ». En fait, le personnel scolaire a la légitimité institutionnelle de définir ce qu'est un « bon » parent, et les parents ont peu d'opportunités de définir par et pour eux-mêmes leurs rôles et leurs attentes envers l'école, voire d'en négocier les normes. Pour pallier ce défaut de représentation, on doit considérer d'emblée que ce « partenariat » est inégal en ce qui a trait à l'expertise, au langage, aux modes de fonctionnement, aux codes sociaux, ainsi qu'à la définition des apprentissages « essentiels » ou du « bien-être » de l'enfant. Par ailleurs, des processus d'altérisation, voire de racisation, peuvent traverser la collaboration entre l'école et les parents immigrants. Ceux-ci sont à envisager dans un contexte où la majorité du personnel scolaire au Québec appartient à un groupe majoritaire blanc et francophone. Selon la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse [CDPDJ] (2023), généralement inconsciente, la racisation réfère au fait que certaines personnes sont, par « l'attribution d'une signification raciale, biologique, à des différences culturelles » (p.13), plus susceptibles de vivre du racisme et de la discrimination.

Ainsi, il importe de considérer ces asymétries sociales dans toute forme de collaboration. Par exemple, la présence de personnes MEP immigrantes pendant la démarche a contribué à valoriser et à donner plus



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

de poids aux perspectives parentales, puisqu'ils et elles ont parfois assumé un rôle d'individu expert vis-à-vis de leurs collègues. Toutefois, il faut savoir que le recours aux personnes immigrantes pour avoir accès à des explications ou à des validations comporte le risque de leur déléguer la transformation des pratiques. Aussi, il faut garder à l'esprit que présupposer l'unité de certains groupes (« les Québécois-es », « les Maghrébin-es », « les Latinos ») ou du « personnel scolaire » et des « parents immigrants » peut renforcer des perspectives essentialisantes, qui ne représentent pas la diversité des réalités vécues. On encourage alors une vision « culturalisante », c'est-à-dire qui attribue des qualités ou des valeurs univoques selon une appartenance ethnoculturelle, ainsi qu'une vision binaire, et possiblement confrontationnelle, qui peut être réductrice. En réalité, dans tous ces groupes, des visions plurielles, parfois même contradictoires, peuvent coexister.

Références

- Changkakoti, N. et Akkari, A. (2008). Famille et école dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441. <https://doi.org/biblioproxy.uqtr.ca/10.7202/019688ar>
- Charette, J. (2016). Stratégies parentales déployées pour soutenir l'expérience socioscolaire d'élèves issus de l'immigration récente : un fort investissement des parents en marge de l'école. *Alterstice - Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, 6(1), 121-132. <https://doi.org/10.7202/1038284ar>
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse [CDPDJ]. (2023, janvier). *Rapport annuel sur les minorités visibles : Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics*. [https://www.cdpdj.qc.ca/fr/publications/Rapport_Annuel PAEE MV Janv 2023](https://www.cdpdj.qc.ca/fr/publications/Rapport_Annuel_PAEE_MV_Janv_2023)
- Guennouni Hassani, R. (2022). *Implication parentale et stratégies déployées par des familles immigrées musulmanes en lien avec l'expérience socioscolaire de leurs enfants à Montréal*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Kanouté, F. (2007). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec : une prise en compte globale des familles. *Caisse nationale d'allocations familiales (CNAF) - Informations sociales*, 143, 64-74.
- Marleau, M.-È. (2009). Des liens à tisser entre la prise de conscience et l'action environnementales. *Éducation et francophonie*, 37(2), 11-32. <https://doi.org/10.7202/038813ar>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Périer, P. (2008). Quelle équité des parents face à l'école? Inégalités de partenariat et sentiment d'injustice. *Revue du colloque international Efficacité et équité en éducation (2008, novembre)*. <https://oqsm.hypotheses.org/files/2018/04/QuelleEquiteDesParentsFaceAL'Ecole.pdf>
- Vatz-Laaroussi, M., Kanouté, F et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaboration familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311. <https://doi.org/10.7202/019682ar>
- Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., Kanouté, F. et Duchesne, K. (2005). *Favoriser les collaborations familles immigrantes-écoles. Soutenir la réussite scolaire*, Guide d'accompagnement. Université de Sherbrooke.