



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Quand la perception teinte la relation : regards d'acteurs et d'actrices scolaires sur des familles d'immigration récente ayant un·e enfant considéré·e en situation de grand retard scolaire

Auteur·e·s

Geneviève Audet, professeure, Université du Québec à Montréal, Canada,
audet.genevieve@uqam.ca

Stéphanie Plante Thibodeau, étudiant.e, Université du Québec à Montréal,
Canada,
thibodeau.stephanie.2@courrier.uqam.ca

Valérie Amireault, professeure, Université du Québec à Montréal, Canada,
amireault.valerie@uqam.ca

Marilou Jetté, étudiante, Université du Québec à Montréal, Canada,
jette.marilou@courrier.uqam.ca

France Dufour, professeure, Université du Québec à Montréal, Canada,
dufour.france@uqam.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Plus du quart des élèves du Centre de services scolaire de Montréal sont né·e·s à l'extérieur du Canada. Parmi ceux-ci, plusieurs sont considéré·e·s en situation de grand retard scolaire (SGRS). Nous nous sommes intéressées aux relations école-famille du point de vue d'acteurs et d'actrices scolaires (n=15), soit à leur perception des familles immigrantes nouvellement arrivées ayant un·e enfant en SGRS et à leur collaboration avec celles-ci. L'analyse menée permet de mettre en lumière de quelles manières le regard posé sur les familles par les acteurs et d'actrices scolaires influence la relation qu'ils et elles construisent avec celles-ci.

Mots-clés : relation école-famille immigrante; situation de grand retard scolaire; expérience socioscolaire; collaboration école-famille-communauté; recherche-action.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Introduction

Le Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM) compte chaque année, depuis 2014, entre 17 758 et 18 934 élèves né·e·s à l'extérieur du Canada, ce qui représente de 25 à 28 % de ses effectifs au primaire et au secondaire (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2022). Parmi ces élèves, certain·e·s sont considéré·e·s en situation de grand retard scolaire (SGRS), c'est-à-dire qu'ils et elles « accusent trois ans de retard ou plus par rapport à la norme québécoise et doivent être considérés comme étant “en difficulté d'intégration scolaire” » (MEQ, 1998, p. 10). Leur nombre a considérablement diminué depuis quelques années, passant de 110 élèves au primaire et 605 élèves au secondaire en 2017-2018 à 4 élèves au primaire et 49 élèves au secondaire à l'hiver 2022 (Données internes CSSDM, 2022), principalement à cause du contexte pandémique et de changements dans l'évaluation du grand retard scolaire au CSSDM¹. Toutefois, les aléas de la politique internationale nous portent à envisager une recrudescence d'arrivée de familles ayant vécu des circonstances pré et péri migratoires difficiles, qui peuvent, dans certains cas, inclure des interruptions de scolarisation pour les enfants. C'est à eux et elles que nous nous sommes intéressées avec le projet de recherche-action sur lequel s'appuie cette publication, projet qui visait à améliorer l'expérience socioscolaire des élèves nouvellement arrivé·e·s en SGRS².

Problématique

Déjà en 2015, la Table québécoise de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI, 2015) mettait en lumière des enjeux spécifiques concernant les élèves en SGRS, notamment la détection et l'évaluation des élèves, leur cheminement scolaire et les défis liés à la socialisation qu'ils et elles doivent relever. On y évoquait également la nécessité, pour les communautés locales, de se mobiliser dans un processus d'adaptation de pratiques pour être en mesure d'accompagner les familles de ces élèves qui sont « confrontées à des défis souvent complexes et multiples dans leurs efforts d'intégration au Québec » (p. 6).

¹ Entre 2017 et 2022, plusieurs modifications ont été apportées à l'évaluation du grand retard scolaire au CSSDM. Notamment, la prise de décision d'évaluer un·e élève pour le grand retard scolaire est basée sur des facteurs de risque (ex. années sans scolarisation, séjour en camp de réfugié·e·s, parcours migratoire complexe) plutôt que sur une liste préétablie de pays, et la responsabilité de cette évaluation est maintenant confiée à une personne conseillère pédagogique, et non à un·e analyste.

² Il s'agit du projet de recherche-action *Améliorer l'expérience socioscolaire des élèves nouvellement arrivé·e·s en situation de grand retard scolaire : transformation des modèles d'organisation des services par et pour les acteurs du milieu* (Amireault, Audet, Dufour, Collin, Robitaille, Fréchette, Fleury — FRQSC Actions concertées — 2018-2021). Nous remercions le FRQSC et le ministère de l'Éducation pour le soutien financier.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les élèves nouvellement arrivé·e·s en SGRS font face, de façon simultanée, à de nombreux et d'importants défis, par exemple « l'apprentissage du français, le développement accéléré de la littératie et de la numératie ainsi que les apprentissages liés aux contenus disciplinaires, notamment ceux relatifs aux repères culturels et aux pratiques scolaires » (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec [MELS], 2014, p. 11). La plupart de ces élèves rencontrent ainsi un « éventail d'obstacles » (Maynard et Armand, 2016, p. 136) lors de leur scolarisation dans le système québécois, ce qui est susceptible de complexifier leur adaptation autant scolaire que linguistique et sociale. De plus, des parents qui ont eux aussi été peu ou pas scolarisés peuvent ne pas se sentir outillés pour accompagner leur enfant dans leur parcours scolaire et peuvent ainsi vivre un sentiment d'impuissance et de perte de contrôle (TCRI, 2015). En outre, les difficultés liées, notamment, à l'apprentissage du français pour soutenir leurs enfants et à la transmission des valeurs familiales et de la langue d'origine dans un nouveau milieu de vie, en plus de conditions complexes d'intégration (familiale, économique, etc.) dans la société d'accueil (Armand et Maynard, 2021) constituent des défis de taille pour plusieurs d'entre eux.

Dans cette contribution, nous nous sommes intéressées aux regards que posent différents acteurs et différentes actrices scolaires, membres du personnel enseignant et autres, sur les familles des élèves en SGRS, et ce, à partir des données recueillies dans le cadre du projet de recherche initial. À notre connaissance, peu de recherches se sont penchées spécifiquement sur les relations entre l'école et les familles d'immigration récente ayant un·e enfant considéré·e en SGRS. Ainsi, cet article se concentre sur les relations école-famille du point de vue des acteurs et actrices scolaires sur les familles immigrantes elles-mêmes et sur leur collaboration avec celles-ci.

Cadre théorique

Une méta-analyse de travaux québécois a mis de l'avant l'impact positif de la prise en compte des profils et des besoins diversifiés des familles sur l'expérience socioscolaire des élèves issu·e·s de l'immigration (Mc Andrew et al., 2015). Toutefois, il a également été documenté, d'une part, que plusieurs acteurs et actrices scolaires, membres du personnel enseignant et autres portent un regard « marqué par une tension » (p. 19) sur les familles immigrantes (Archambault et al, 2019). On reconnaît leur valorisation de l'éducation, mais on dénonce du même coup certaines pratiques parentales, notamment une pression indue sur les enfants pour réussir ou une faible utilisation du français en contexte familial. On reconnaît également rarement la vulnérabilité et la précarité des familles nouvellement arrivées, réfugiées et demandeuses d'asile, leur expérience pré, péri et post migratoires (Papazian et al., 2018), de même que les



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

obstacles socioéconomiques auxquels de nombreuses personnes immigrantes sont confrontées (Vatz Laaroussi et al., 2008). On semble, en outre, peu conscient·e·s que ces éléments sont susceptibles d'influencer la manière dont le personnel scolaire sera à même de prendre en compte la diversité des expériences des familles immigrantes, mais aussi dans quelle mesure celles-ci se sentiront légitimes d'être en relation avec l'école (Audet, accepté).

D'autre part, des recherches qui se sont penchées sur ces mêmes relations mettent souvent en exergue le caractère inégalitaire et le rapport asymétrique (Périer, 2017) qui y prévaut. À cet effet, on évoque que les parents sont trop souvent invités à s'impliquer selon des termes limités et définis par l'école (Vatz Laaroussi et al., 2008), un peu comme si on ne les reconnaissait pas comme des partenaires légitimes (Audet, 2008). On ne semble pas non plus accorder une validité à l'ensemble des stratégies « peu visibles » (Périer, 2012) ou « en marge » (Charette, 2016) de l'école qu'ils mettent en place pour soutenir la réussite de leur enfant, comme l'investissement dans la communauté. En effet, dans un tel rapport asymétrique, l'accès à un « espace de médiation » (Vatz Laaroussi et al., 2008) entre les familles immigrantes et l'école prend tout son sens, d'autant plus que ces endroits, qui peuvent notamment être des organismes communautaires ou des lieux de culte, ont été documentés comme pouvant constituer des espaces de réparation de l'expérience (Glasman, 2001) et d'approvisionnement de l'expérience migratoire (Kanouté et al., 2008) pour les familles.

Depuis plusieurs années, la collaboration école-famille-communauté reçoit une attention toute particulière de la part des instances décisionnelles publiques, du milieu de la recherche et des milieux de pratique (Audet et al, 2016). Ainsi, afin de soutenir cette collaboration, le rôle d'agent·e·s école-famille-communauté a vu le jour. Sous diverses dénominations, ces personnes assument un rôle qui se situe à la croisée des milieux familiaux, communautaires et scolaires (Audet et Potvin, 2013 ; TCRI, 2011 ; Charette et Kalubi, 2016 ; Audet et al., 2023) et qui peut se décliner de diverses façons et prendre des saillances différentes selon les contextes où il se déploie. Charette (2018) a dégagé cinq principales déclinaisons, en lien avec les familles immigrantes : 1) accueillir les familles immigrantes dans le milieu scolaire et soutenir leur appropriation de celui-ci, 2) sensibiliser le personnel scolaire aux réalités des familles immigrantes, 3) dans certains cas, assurer de la médiation entre l'école et les familles immigrantes, 4) développer des liens entre l'école et la communauté et 5) favoriser la circulation des informations entre l'école, les familles et la communauté.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Méthodologie

Dans le cadre de cet article, nous avons sélectionné, parmi les données recueillies dans le cadre du projet de recherche-action initial, celles qui nous informaient sur le regard que les acteurs et les actrices scolaires portent sur les familles d'immigration récente ayant un·e enfant considéré·e en SGRS et sur leur collaboration avec celles-ci. Ainsi, 15 entretiens individuels semi-dirigés réalisés dans trois écoles secondaires entre avril et juin 2018 constituent le corpus : 8 membres du personnel enseignant (MPE) et 7 autres acteurs et actrices scolaires (AAS) y ont pris part. Les ASS sont des personnes qui occupent différentes fonctions dans l'école, mais qui ne font pas partie du personnel enseignant. Elles œuvrent comme agent·e d'intégration, agent·e de transition, technicien·ne en éducation spécialisée, conseiller·ère en orientation ou dans un poste de direction. Plus spécifiquement, à l'école A, 4 personnes ont été rencontrées (2 MPE et 2 AAS), à l'école B, 7 personnes (4 MPE et 3 AAS) et à l'école C, 4 personnes (2 MPE et 2 AAS). Nous souhaitons ainsi, dans une perspective générale du projet de recherche-action, aborder les perceptions des enjeux liés aux élèves en SGRS et à leur famille de façon globale, selon les perspectives complémentaires de personnes occupant diverses fonctions à l'école, mais œuvrant toutes, d'une façon ou d'une autre, auprès de ces élèves. Chacune de ces personnes a été rencontrée une seule fois, à l'école, par un·e membre de l'équipe de recherche, et les entretiens, enregistrés audio numériquement, ont duré en moyenne 50 minutes.

Deux canevas d'entretien similaires ont été utilisés, selon que la personne interviewée était MPE ou AAS. Ces deux canevas étaient structurés de la même façon : renseignements personnels et professionnels ; description du portrait des élèves nouvellement arrivé·e·s en SGRS et de leur expérience socioscolaire ; initiatives probantes pour soutenir la persévérance et la réussite scolaire de ces élèves ; suggestions afin d'améliorer leur expérience socioscolaire. Toutefois, le canevas destiné aux MPE comprenait aussi, à l'intérieur de ces sections, quelques questions ciblant plus spécifiquement l'enseignement en classe d'accueil (ex. : Avez-vous choisi de travailler avec les élèves en situation de grand retard scolaire ? Si c'est le cas, pour quelles raisons ? De façon plus spécifique, quelle est la typologie de votre classe d'accueil [ex. : exclusivement SGRS ? Hybride avec des élèves « réguliers » de l'accueil] ? Développez-vous des apprentissages différenciés pour vos élèves en SGRS ?). Pour les AAS spécifiquement, une question plus générale en lien avec l'organisation des services offerts aux élèves en SGRS dans l'école était posée (ex. : De façon logistique, comment se passe, dans votre école, le classement de ces élèves ? La formation des groupes ? L'évaluation de ces élèves ? Leur transition vers le régulier ?).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Une « analyse progressive des données » (Paillé et Mucchielli, 2012) a été menée sur le corpus de chacune des écoles à l'aide du logiciel NVivo. L'analyse a été réalisée à partir des réponses recueillies aux questions relatives à l'expérience socioscolaire des élèves nouvellement arrivé·e·s en SGRS et aux initiatives probantes rapportées ou suggérées pour soutenir leur persévérance et leur réussite, avec des questions telles que « Comment se passe la communication entre l'école, les élèves nouvellement arrivé·e·s en situation de grand retard scolaire et leur famille ? » et « Qu'est-ce que vous pourriez faire de mieux pour améliorer leur expérience socioscolaire ? ». Ces questions ont été posées à l'ensemble des personnes de l'échantillon (MPE et AAS). Elles se retrouvaient donc dans les deux canevas d'entretien utilisés. L'analyse thématique a permis de coder les données, d'organiser les codes ainsi que de fusionner ou diviser ces codes dans l'ensemble du corpus, au fur et à mesure du travail d'analyse, en lien avec l'objectif de recherche. Pour cette contribution, nous cernons plus spécifiquement les thèmes en lien avec les relations école-famille, les familles immigrantes elles-mêmes et la collaboration des acteurs et des actrices du milieu avec celles-ci.

Nous avons ainsi été en mesure de dégager les thèmes et les sous-thèmes spécifiques à chacune des écoles, ce qui a contribué à l'élaboration d'un « portrait » de chacune d'entre elles, mettant ainsi en exergue les spécificités de chaque milieu. Une mise en commun de l'analyse par milieu a ensuite été réalisée afin de dégager les thèmes communs aux trois écoles et de mieux comprendre les résultats qui semblent transversaux, mais aussi de faire ressortir les divergences entre les résultats obtenus dans chaque école. Ainsi, la section suivante fait état des thèmes qui se retrouvent dans le corpus de l'ensemble des milieux participants et met également l'accent sur certains thèmes qui sont ressortis spécifiquement dans le corpus d'entretiens d'une seule des trois écoles.

Résultats

Dans un premier temps, nous présenterons les résultats qui renseignent sur la perception des acteurs et des actrices scolaires à l'égard des familles immigrantes et, dans un deuxième temps, nous mettrons de l'avant les résultats quant aux relations des acteurs et actrices scolaires avec les familles immigrantes.

La perception des acteurs et des actrices scolaires à l'égard des familles immigrantes nouvellement arrivées

Une reconnaissance des réalités complexes des familles...

Globalement, les acteurs et les actrices scolaires des trois écoles apparaissent relativement conscient·e·s des réalités que vivent les familles



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

immigrantes nouvellement arrivées au Québec et de leur complexité. Ainsi, à l'école A, on reconnaît que plusieurs d'entre elles éprouvent des difficultés financières, qu'elles peuvent être démunies et qu'elles ont besoin d'être accompagnées dans tous les changements qu'elles vivent : « L'école n'est pas la priorité numéro un et je le comprends. [...] Ce dont ils ont besoin, c'est de l'accompagnement dans tout, [de] l'accompagnement social. » (AAS, école A)

À l'école B, on reconnaît que les familles vivent des difficultés de divers ordres, liées notamment à des enjeux financiers. On est également conscient que certains parents, en plus de subir les contrecoups de parcours migratoires pénibles, vivent des « réalités complexes » (MPE, école B) liées à leur établissement en devant concilier travail, études et souvent l'apprentissage du français : « Ce sont des besoins de base, puis ça dépend des saisons, par exemple, pour l'hiver, on a eu besoin d'aller chercher des vêtements, des habits de neige. » (AAS, école B)

En même temps, on reconnaît aussi l'engagement de ces familles, de même que leur mobilisation pour leur(s) enfant(s).

Pour [les parents] qui ne parlent pas le français, ce n'est rien, zéro, mais généralement, ils ont la volonté. Donc, ils vont s'intéresser, ils vont fouiller, ils vont poser des questions aux profs, ceux qui amènent ça plus loin là. Mais ils ont la volonté d'aider leur enfant, je le sens, je le note, je le vois. (AAS, école B)

À l'école C, les acteurs et actrices scolaires s'expriment somme toute peu sur la dimension familiale, mais apparaissent tout de même sensibles aux réalités des familles immigrantes nouvellement arrivées.

Eux aussi vivent une pénurie de logements, une augmentation des loyers. Les parents qui arrivent ici ne travaillent pas non plus. Donc, c'est ça aussi le grand défi d'essayer d'aider les familles parce qu'ils ont besoin d'avoir un logement quand ils arrivent ici c'est la première étape. La deuxième étape c'est de se trouver un emploi. Donc ils vivent beaucoup de choses en même temps. (AAS, école C)

Ils et elles reconnaissent par ailleurs que certains enfants ont des besoins spécifiques, ce qui peut aussi affecter leur famille.

On a beaucoup, je dirais des élèves à besoins particuliers, beaucoup en santé mentale [...]. [Des élèves] ont des



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

besoins TDA³, TDAH⁴, on ne le sait pas, donc faut évaluer ces jeunes-là quand ils arrivent, mais ils sont intégrés dans nos classes. (AAS, école C)

... qui sont souvent envisagées en termes de besoins et de déficits.

Même si, dans les trois écoles, les acteurs et les actrices scolaires apparaissent reconnaître les réalités des familles des élèves en SGRS, il semble que leurs perceptions soient davantage orientées vers ce qui est manquant. Par exemple, à l'école A, on fait état de pratiques parentales qu'on semble considérer comme inappropriées.

Je constate un état d'épuisement chez mes élèves. Ils s'endorment la tête sur leur pupitre... je ne sais pas peut-être c'est à cause d'hygiène de vie déficitaire à la maison, ils ne dorment pas assez d'heures par nuit. Mais il y en a aussi qui travaillent pour soutenir financièrement leurs parents. (MPE, école A)

Je trouve qu'on n'est pas assez formé-e-s. [...] Comment approcher certaines choses au niveau de la santé mentale vs la religion des parents vs comment eux ils voient ça, parce qu'entre autres, j'ai un élève... Les parents disent qu'elle est possédée et qu'elle doit prier davantage alors que la jeune a des problèmes graves de santé et psychologiques ou psychiatriques. C'est difficile de l'aider sans nuire davantage à sa situation. (AAS, école A)

À l'école B, certains acteurs et certaines actrices du milieu estiment que les familles n'ont pas toujours les ressources ou les repères culturels nécessaires pour s'intégrer à la société québécoise ni la capacité de soutenir la réussite éducative de leur enfant. On évoque aussi le manque d'outils des parents à cet égard.

Les parents, ils veulent bien, mais parfois ils ne peuvent pas ! [Ils] se sentent eux-mêmes dépourvus un peu parce qu'ils veulent aider, ils veulent participer, mais [...] parfois c'est des problèmes financiers ou culturels. [...] Ils n'ont rien, ils ont très peu. (MPE, école B)

D'ailleurs on dit souvent que l'enfant est au cœur du parcours migratoire des parents, un peu cliché, mais c'est vrai. [...] il y a une préoccupation, on le sent et on le voit,

³ Trouble de l'attention (TDA)

⁴ Trouble de l'attention avec hyperactivité (TDAH)



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

mais les outils, non, ils ne sont pas tous là, c'est sûr que non. (AAS, école B)

À l'école C, on semble porter un regard plutôt négatif sur certaines pratiques familiales, qu'une personne participante a eu tendance à vouloir généraliser.

Et je ne veux pas porter de jugements négatifs, mais les relations hommes-femmes, des fois ce n'est pas la même chose ailleurs qu'ici. Puis, ça, ça donne des responsabilités à nos élèves qu'ils n'ont pas à porter, puis moi je trouve ça difficile, car il faut que je rentre dans les familles et je ne peux pas toujours le faire. C'est difficile [...] parce que les relations hommes-femmes ne sont pas les mêmes dans les pays, ailleurs et ici. (AAS, école C)

De ces propos, il nous apparaît se dégager une perception mitigée des familles immigrantes nouvellement arrivées, à la croisée entre la reconnaissance de leur réalité et une conception déficitaire de certaines de leurs capacités.

Les relations avec les familles immigrantes nouvellement arrivées

Des relations ponctuées de nombreux obstacles...

À l'école A, on souligne que certains parents sont démunis et il semble particulièrement difficile d'entrer en contact avec eux.

Les parents ne viennent pas souvent en réunion des parents soit parce qu'ils sont occupés, ils travaillent, ils sont aux études ou parce qu'ils ne parlent pas le français et puis, ils ne veulent pas venir nous rencontrer à cause des problèmes de la langue, mais il y en a qui, qui encadrent bien leurs enfants qui s'intéressent à leur situation scolaire, mais en général c'est difficile de communiquer avec les parents. (MPE, école A)

Cette difficulté à communiquer avec les familles s'explique, selon une personne participante, par le fait que les formulaires ne sont pas traduits et qu'il y a somme toute assez peu d'interprètes disponibles : « Pour une famille qui ne parle pas du tout en français, remplir le formulaire en français... demander des numéros d'assurance-maladie qu'ils n'ont pas. » (AAS, école A). Ainsi, poursuit une autre, les parents ne viennent pas aux rencontres prévues par l'école, malgré leur besoin d'avoir davantage d'informations sur « comment ça fonctionne ici » (AAS, école A).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

À l'école B, en plus de la barrière de la langue, qui est relevée par plusieurs personnes participantes, les réalités complexes des parents et ce qui est interprété comme un manque d'implication de ceux-ci semblent également constituer des obstacles à la relation école-famille.

Tu sais que certains parents ont besoin d'aide et refusent l'aide. Parfois, ils refusent parce que « la communauté m'a dit, les amis m'ont dit... ». La réalité est là-bas. Parfois c'est pour sa dignité. [Il faut trouver] comment tu peux l'aider sans le vexer, sans le gêner. (AAS, école B)

Les parents se sentent eux-mêmes dépourvus un peu parce qu'ils veulent aider, ils veulent participer, mais ils vous feront part de [...] détails personnels [...] et parfois c'est des problèmes financiers ou culturels. (MPE, école B)

[Un des problèmes c'est] les parents qui ne sont pas présents. J'en ai un parent cette année [...] c'est très difficile de communiquer avec lui, très difficile. Je lui ai écrit un courriel, un courriel important. Il ne m'a pas répondu, ça fait plus d'une semaine et puis je dois lui parler. Ça devient problématique son enfant par rapport à un retard et un absentéisme. Pourtant cet élève n'est pas en difficulté dans ma classe au niveau académique, mais ça cache un peu quelque chose. (MPE, école B)

À l'école C, ce sont globalement les mêmes défis de communication qui se présentent, en plus du fort absentéisme chez certains élèves et du fait que les parents ne seraient peut-être pas assez vigilants dans leur manière de superviser leurs enfants.

On a des familles qui arrivent ici et qui sont arrivées en contexte d'hiver québécois très difficile qui ne voulaient pas venir à l'école, parce que la distance était trop longue, parce qu'il faisait trop froid. [...] apprendre à vivre en hiver au Québec, c'est un défi pour les familles immigrantes, donc [...] il fallait appeler [à la maison]. C'est difficile et en plus des fois il y a une barrière linguistique avec les parents [...]. Là, je suis en train de découvrir un autre défi, c'est que les jeunes répondent à la place des parents aux courriels qu'on envoie à la maison pour dire qu'ils sont absents. (AAS, école C)

Il semble même que les taux d'absentéisme soient si préoccupants que la menace d'un signalement à la Direction de la protection de la



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

jeunesse (DPJ) plane à l'occasion pour certains élèves. Aux dires de certaines personnes participantes, ces avertissements seraient surtout nécessaires en présence de familles qui ne comprennent pas les lois québécoises.

[Par exemple, j'appelle un père pour lui dire que son enfant est absent et il me répond :] « C'est trop loin [de chez nous l'école], ça prend une heure et quart, je vais déménager dans votre coin, je vais l'envoyer au mois de septembre ». [J'ai répondu] : « S'il ne fréquente pas, c'est la DPJ ». [...] On est en train [de faire] d'autres démarches, parce qu'ils ne comprennent pas le système. Ils ne viennent pas pour toutes sortes de raisons familiales, personnelles, mais ils ne comprennent pas nos lois. Nous on a une responsabilité s'ils ne se rendent pas ici. C'est lourd. (AAS, école C)

... mais qu'on tente de soutenir de diverses manières!

Malgré les obstacles qu'ils et elles identifient, les acteurs et les actrices scolaires parlent également de pratiques et de moyens mis en place pour soutenir les relations avec les familles immigrantes nouvellement arrivées. Ainsi, à l'école A, sensibles aux réalités et à la maîtrise partielle du français de certains parents, on adapte nos pratiques en diversifiant les modes de communication.

J'ai vu une mère qu'on avait beaucoup de difficultés à se comprendre, et elle m'a dit de lui écrire un courriel, que c'était plus facile. Je pense qu'elle a dû faire Google qui traduit [Google traduction]. C'est comme ça qu'on a réussi à communiquer ensemble. (AAS, école A)

On essaie également de s'ajuster aux réalités financières de ces parents en remettant en question certaines règles pouvant apparaître injustes et en tentant de les contourner. Un exemple rapporté est celui d'une personne participante qui a aménagé une mesure pour permettre à une élève de continuer à fréquenter l'école alors qu'elle aurait dû se diriger vers l'éducation des adultes⁵.

Moi, c'est ça ma difficulté présentement. Ces élèves-là que j'ai l'impression que je ne peux pas aider, que je peux juste

⁵ Il est à savoir qu'au secteur de l'Intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS), il est prévu que les élèves aient droit à une année supplémentaire en formation générale aux jeunes (FGJ) s'ils ou elles en ont besoin. Toutefois, cette mesure est offerte sous condition qu'ils ou elles puissent obtenir un diplôme d'études professionnelles (DEP) ou secondaire (DES) à la fin de ladite année scolaire, ce qui en fait une mesure inaccessible pour plusieurs élèves, dont celle concernée dans la situation rapportée à l'école A.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

dire : « Bienvenue dans notre société, arrange-toi ! », parce qu'ils ont 17 ans... J'en ai une, parce qu'elle a 17 ans, elle souhaiterait rester ici [dans cette école], elle n'a pas la résidence [permanente]... mais elle a 17 ans... elle va avoir 18 ans, donc en théorie je suis obligée de lui dire d'aller [à l'éducation des] adultes, mais aux adultes ça va couter de l'argent à ses parents. On sait que ses parents ne paieront pas. (AAS, école A)

Dans cette école, on développe par ailleurs des liens avec la communauté, notamment en invitant un organisme communautaire chaque mercredi pour contribuer à l'accueil des élèves nouvellement arrivé.e.s et en tentant d'offrir diverses ressources aux familles.

Le mercredi j'ai un organisme qui est présent à l'école, vu que mes élèves arrivent le mercredi. [Il] chapeaute les élèves hispanophones [et] ils vont aider les familles et les élèves qui ont des besoins sociaux. (AAS, école A)

Il y a le magasin solidaire qui aide l'achat de vêtements usagés et d'uniformes, ce qui peut être aidant pour certains. On essaye d'une année à l'autre, au niveau des ressources vestimentaires pour l'hiver. [...] Au niveau alimentaire, je pense, juste qu'ils connaissent les ressources... et que ça fasse partie d'une chemise des ressources qui pourraient aider la famille au niveau scolaire, mais aussi social et personnel. (AAS, école A)

À l'école B, on soutient les relations avec les familles en misant sur la communication, en commençant par un appel téléphonique à la maison ou en parlant avec elles dans d'autres langues que le français.

La communication je dirais ce qui peut aider c'est par téléphone. Moi j'essaie beaucoup beaucoup dès le début de l'année [...] Peut-être pas pour tous les parents [...] je vais en cibler. Je vois [...] certaines fragilités. Le jeune, il n'a pas son matériel, ça accroche. Je perçois que là je vais essayer d'inviter ces parents-là pour les rencontrer, juste les rencontrer. Leur parler de comment ça marche, juste assez tôt. Pas tous, mais vraiment j'en cible là. Et c'est une façon au moins d'amener, d'avoir une belle communication avec les parents, puis lors des bulletins ça va assez bien. (MPE, école B)

Des fois, je suis obligé, je parle en anglais, même si je n'aime pas ça. Des fois, je parle une autre langue, pour [aller] chercher ces parents-là. (AAS, école B)



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Dans cette école, on soutient aussi les familles en établissant un lien de confiance avec les parents, en tentant de développer des relations personnalisées, « du cas par cas » (AAS, école B) et en les référant à des organismes communautaires.

Jusqu'à présent je vois que la plupart des parents sont curieux, ils veulent savoir. J'explique. Je les mets à l'aise aussi eux. Ils me donnent leur confiance, je leur fais confiance et j'essaie d'établir un lien avec eux pour qu'on puisse travailler ensemble au besoin. Et ça marche ! Ils savent qui je suis quand ils sortent d'ici. Ce que je fais, comment ça fonctionne et comment on va progresser. (MPE, école B)

On veut que les parents se retrouvent à l'école. On veut qu'ils s'y impliquent un peu plus. Alors [...], on va faire affaire plutôt avec des organismes qui vont venir aider les parents. [...] vous savez quand un parent arrive, il n'a pas d'argent pour acheter un uniforme. Il vient, il me voit... Je comprends, il n'a pas trouvé un appartement, il n'a pas d'argent, il n'a pas de cell, il n'a rien du tout et moi je dis : « Achetez un uniforme », et moi je suis mal placé pour les diriger vers la bonne ressource... je ne connais pas tout. C'est pour ça qu'on est en train de mettre en place un protocole qui aide les parents avant d'aider les jeunes. (AAS, école B)

À l'école C, on a recours à des interprètes et on met aussi à profit les ressources langagières multilingues des collègues pour soutenir la communication avec les familles.

Moi je travaille beaucoup, je ne parle pas espagnol, donc je fais affaire beaucoup avec des interprètes, je vois avec des organismes communautaires pour venir m'aider. J'ai des collègues qui ont été engagés aussi et qui parlent arabe. Donc, on essaie de s'aider, moi je parle un petit peu anglais, je me débrouille. [...] c'est de trouver les ressources, trouver les bonnes personnes, puis d'essayer d'aider ces familles-là. Nous on fait le pari que si on aide la famille, on va aider l'élève. (AAS, école C)

On n'hésite pas non plus à offrir des ressources matérielles dont les familles ont besoin ou encore à leur proposer à des prix modiques : « On a des uniformes usagés à 5 dollars pièce, ça aide beaucoup beaucoup les familles qui arrivent. » (AAS, école C)



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Moi je trouve [qu'on] a eu une bonne idée pour les articles scolaires. [Il y a une personne de l'école qui] fait la commande pour les élèves, donc les parents n'ont pas à se soucier, peu importe le moment de l'année. [...] ça soulage beaucoup les parents et on a des prix à tout casser avec des fournisseurs [qu'on] connaît. Donc, pour 10,50 dollars, ils ont tout [...]. C'est quand même bon. (AAS, école C)

Les initiatives pour soutenir les familles immigrantes nouvellement arrivées qui ont été mises de l'avant par les MPE et les AAS qui ont pris part à l'étude sont donc nombreuses et variées.

Discussion

Dans l'ensemble, à partir des résultats de l'analyse menée sur les données sélectionnées pour cet article, les acteurs et les actrices scolaires rencontré·e·s nous semblent entretenir une perception mitigée à l'égard des familles d'immigration récente ayant un·e enfant considéré·e en SGRS. Cette perception apparaît nourrie par une certaine reconnaissance des réalités complexes vécues par ces dernières, dont leur réalité socioéconomique. Il est intéressant de constater qu'alors que l'étude de 2008 de Vatz Laaroussi et coll. démontrait que les obstacles socioéconomiques auxquels font face les personnes immigrantes n'étaient pas nécessairement reconnus par les milieux scolaires, nos résultats démontrent une sensibilité accrue des personnes participantes à cet égard. Toutefois, ce regard sur les familles qu'on peut qualifier de déficitaire empêche, dans une certaine mesure, les acteurs et les actrices scolaires de considérer les familles comme ayant des forces ou encore comme disposant de ressources, ce qui rejoint les constats d'autres recherches menées, notamment celle d'Archambault et coll. (2019). Cela pourrait donc constituer un obstacle pour la collaboration entre les membres du personnel scolaire et les familles immigrantes plus ou moins récemment arrivées.

En lien avec ce qui précède, l'analyse des données montre également que cette perception mitigée des acteurs et des actrices scolaires teinte, en quelque sorte, les relations qu'ils et elles entretiennent avec ces familles. En effet, en ne leur reconnaissant que peu de forces, on peine du même coup à identifier des leviers sur lesquels miser pour être en mesure de construire des relations avec elles. Dans chacune des écoles, les personnes participantes relèvent de nombreux obstacles qui entravent cette relation. Qu'il s'agisse de difficultés à créer un contact, de défis de communication liés à la maîtrise du français par certains parents, de ce qu'on identifie comme une méconnaissance du système scolaire



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

québécois, ou de certaines pratiques parentales qu'on a tendance à dénigrer — notamment des pratiques de supervision des enfants ou religieuses —, ces obstacles perturbent les relations que ces écoles doivent entretenir avec les parents des élèves SRGS de leur établissement. Cependant, les acteurs et les actrices scolaires rencontré·e·s semblent également en mesure de réduire certains de ces obstacles par des pratiques qu'ils et elles mettent en place et qui permettent ainsi d'ouvrir des « espaces de médiation » (Vatz Laaroussi et al., 2008). Les acteurs et les actrices scolaires ont aussi la capacité de soutenir les relations avec les familles, voire de légitimer certaines stratégies « en marge » (Charette, 2016) de l'école et mobilisées par les familles. À cet égard, on évoque notamment une diversification des modes de communication avec les familles et une ouverture à l'utilisation d'autres langues que le français à cet égard, le développement de liens avec un organisme communautaire ou encore la référence vers des ressources extérieures à l'école.

Un regard plus précis sur les pratiques et les initiatives mises en place pour soutenir les relations avec les familles permet d'identifier que celles-ci sont déployées par des acteurs et des actrices scolaires à qui on reconnaît déjà une place de choix dans le soutien quotidien des familles immigrantes, principalement celles qui sont récemment arrivées au Québec. Leurs actions recoupent d'ailleurs les cinq déclinaisons du rôle des agent·e·s école-famille-communauté documentées par Charette (2018). Toutefois, il semble que ces agent·e·s aient parfois à « déborder » de leur rôle pour, de concert avec l'école, répondre à des besoins de première ligne, soit aux besoins de base des familles, alors que ces dernières ont « besoin de tout » (AAS, école C). C'est peut-être d'ailleurs sur ce plan qu'il nous est possible de faire des liens entre l'élargissement du rôle des agent·e·s et les caractéristiques des familles desquelles nous parlent les acteurs et les actrices scolaires participant·e·s. Comme le soulignait la TCRI (2015), au regard des enjeux particuliers et complexes vécus par les élèves en SGRS et leur famille, il est primordial que les milieux adaptent leurs pratiques afin de les soutenir et de les accompagner dans le parcours scolaire de leur enfant.

Dans ce contexte de cumul de vulnérabilités, le rôle des agent·e·s écoles-famille-communauté est central et ces personnes deviennent des facilitateurs et des facilitatrices des relations école-famille immigrante, ce qui rejoint directement un constat fait par Audet (accepté). En effet, dans son article, elle avance que la présence d'une telle personne à l'école a été identifiée par des directions d'établissement comme un facteur facilitant les relations école-famille en contexte de diversité ethnoculturelle. Ce constat s'inscrit d'ailleurs dans la foulée d'autres recherches québécoises portant sur ces enjeux (Audet et Potvin, 2013 ; Bilodeau et al., 2010 ; Bilodeau et al., 2011).



Conclusion

Étant donné le caractère essentiel du soutien à l'intégration des élèves d'immigration récente considéré·e·s en SGRS et de leur famille sur le plan individuel et collectif, le projet de recherche-action que nous avons mené revêt une importance particulière. Dans cet article, nous avons souhaité mettre en lumière de quelles manières le regard posé sur les familles par des acteurs et des actrices scolaires influence la relation qu'ils et elles sont à même de construire avec ces familles. À cet égard, la poursuite de recherches et d'accompagnement pour favoriser les perceptions positives à l'égard des familles récemment arrivées est incontournable. Il nous semble finalement important, en guise de conclusion, de revenir sur une recommandation issue de notre rapport de recherche (Amireault et al., 2022) qui prend tout son sens dans le contexte social actuel : « Mieux soutenir les parents d'élèves en SGRS » (p.22) et pour ce faire, plus particulièrement, « Valoriser le rôle des agent·e·s écoles-famille-communauté dans le parcours d'intégration des élèves et de leur famille » (p.20).

Références

- Amireault, V., Audet, G., Dufour, F. (2022). *Améliorer l'expérience scolaire des élèves nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire : transformation des pratiques d'enseignement et des modèles d'organisation des services par et pour les acteurs du milieu*. Rapport de recherche déposé au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et au Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).
- Archambault, I., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Mc Andrew, M. et Tardif-Grenier, K. (2019). *L'impact du climat interculturel des établissements sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration*. Rapport de recherche déposé au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et au Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).
- Armand, F. et Maynard, C. (2021). Développer la compétence à écrire en français langue seconde chez des adolescent·e·s en situation de grand retard scolaire : textes identitaires et ateliers d'expression théâtrale plurilingues. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(2), 60-94.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Audet, G. (accepté). Relations école-famille-communauté en contexte de diversité ethnoculturelle : enjeux de reconnaissance et de légitimité. *Revue internationale d'éducation familiale*.
- Audet G. (2008). La relation enseignant-parents d'un enfant d'une autre culture sous l'angle du rapport à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 333-350.
- Audet, G. et Potvin, M. (2013). *Les intervenants communautaires-scolaires dans trois quartiers pluriethniques et défavorisés de Montréal. Synthèse comparée de deux initiatives et état de la situation*. Partenariat ARIMA et Centre de recherche et de partage de savoirs InterActions, CSSS de Bordeaux-Cartierville-Saint-Laurent-CAU.
- Audet G., Mc Andrew, M. et Vatz Laaroussi, M. (2016). Partnership between schools and immigrant families and communities. Dans C. Timmerman, N. Clycq, J. Haers, M. Mc Andrew, S. Mels et A. Balde (dir.), *Youth, in Education. The necessity of valuing ethnocultural diversity* (p. 215–232). Routledge.
- Audet, G., Charette, J., Morin, G. et Koubeissy, R. (2023). Tisser des liens en contexte de pandémie : l'éclairage de récits de pratique d'intervenants et d'intervenantes école-famille-communauté. Dans C. Barras et A. Manço (dir.), *Éducation et parentalité en exil : leçons de la pandémie et propositions pour « le monde d'après »* (p. 45-64). L'Harmattan.
- Bilodeau, A, Lefebvre, C., Couturier, Y., Paradis, C. et Bastien, R. (2010). *Modélisation de la pratique de l'intervenant communautaire scolaire dans l'initiative « Un milieu ouvert sur ses écoles » de Bordeaux-Cartierville à Montréal*. Rapport de recherche, CSSS-Bordeaux-Cartierville-St-Laurent-CAU.
- Bilodeau, A., Lefebvre, C., Deshaies, S., Gagnon, F, Bastien, R., Bélanger, J., Couturier, Y., Potvin, M. et Carignan, N. (2011). Les interventions issues de la collaboration école-communauté dans quatre territoires montréalais pluriethniques et défavorisés. *Service social*, 57(2), 37-54.
- Charette, J. (2016). Stratégies parentales déployées pour soutenir l'expérience socioscolaire d'élèves récemment immigrés : un fort investissement « en marge » de l'école. *Alterstice*, 6(1), 121–132.
- Charette J. (2018). Représentations sociales sur l'école et stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

d'accueil : regards croisés de parents et d'intervenants, *Recherches qualitatives*, 37(1), 117-139.

Charette J. et Kalubi J.-C. (2016). Collaborations école-famille-communauté : l'apport de l'intervenant interculturel dans l'accompagnement à l'école de parents récemment immigrés au Québec. *Education Sciences and Society*, 2, 127-149.

Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2022). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*.

Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*. PUF, Éducation et formation.

Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Tchimou, M. (2008). Familles immigrantes et réussite scolaire au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.

Maynard, C. et Armand, F. (2016). Écriture de textes identitaires plurilingues et rapport à l'écrit d'élèves immigrants allophones. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 134-160.

Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, J., Vatz Laaroussi, M., Audet, G., Carpentier, A. et Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : bilan d'une décennie de recherches et d'interventions au Québec*. Presses de l'Université de Montréal.

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

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec. 2. Organisation des services*. Gouvernement du Québec.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012) *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Papazian, G., Mamprin, C., Lemire, V. et Turpin-Samson, A. (2018). Prendre en compte l'expérience pré-, péri- et post-migratoire des élèves réfugiés afin de favoriser leur accueil et leur expérience socioscolaire. *Alterstice*, 8(2), 101-116.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Périer, P. (2012). De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école, *Éducation et didactique*, 1(6), 85-96.

Périer, P. (2017). Espaces et seuils dans les relations entre les familles et l'école : Quels lieux de reconnaissance des parents ? *Administration & Éducation*, 153(1), 43-49.

Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes. (2011). *Une initiative québécoise porteuse d'inclusion. L'intégration scolaire des jeunes réfugiés : Contribution de l'intervenant communautaire scolaire interculturel*. Rapport de recherche. TCRI.

Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes. (2015). *Situation de grand retard scolaire et analphabétisme des élèves immigrants et de leurs familles : enjeux et pistes d'action*. Rapport de recherche. TCRI.

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.