Représentations sociales des systèmes scolaires des sociétés d'accueil et d'origine de parents d'élèves récemment immigrés au Québec

Josée Charette

Professeure associée au département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal
Chargée de projet - Direction de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

Résumé : Pour les personnes qui immigrent avec des enfants d'âge scolaire, aux enjeux généraux de l'immigration se conjugue rapidement l'exercice du rôle de parent d'élève en contexte d'acculturation. Ayant une compréhension incomplète du milieu scolaire de la société d'accueil, les parents récemment immigrés fonderaient surtout leur rôle parental sur leurs représentations de l'école et de divers enjeux associés. Ce chapitre se penche sur les représentations sociales [RS] de parents récemment immigrés au Québec des systèmes scolaires de leurs sociétés d'accueil et d'origine. Selon une approche qualitative-exploratoire, 25 parents ont été rencontrés : la technique d'associations libres d'idées et l'entrevue semi-dirigée ont été employées. Nos résultats soulignent la nécessité de considérer plus largement l'expérience migratoire des parents pour comprendre leur rapport à l'école et illustrent l'ancrage de l'école à un moment et dans un espace donnés. Aussi, ils apportent un éclairage sur quelques décalages école-familles susceptibles de survenir en contexte d'immigration récente.

Mots-clés : parents d'élèves récemment immigrés, expérience migratoire, systèmes scolaires des sociétés d'accueil et d'origine, rapport à l'école et à la scolarisation, représentations sociales.

1 Introduction

Pour les familles qui immigrent avec des enfants d'âge scolaire, la toile de fond constituée des défis généraux de l'immigration, laisse clairement transparaître la problématique de l'exercice du rôle de parent d'élève en situation d'acculturation (Bornstein et Bohr, 2011 ; Conus et Ogay, 2014 ; Kanouté et Lafortune, 2011). Désirant soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants, mais n'ayant qu'une compréhension partielle du milieu scolaire de la société d'accueil (Kanouté et *al.,* 2011 ; Mondain et Couton, 2011), plusieurs parents fondent leur rôle de parent d'élève sur les représentations

qu'ils ont de l'école et de la scolarisation (St-Fleur, 2007 ; Vatz Laaroussi, Tremblay, Corriveau et Duplain, 1999). Ce chapitre s'attarde sur la question du rapport à l'école de parents d'élèves récemment immigrés, en explorant leurs représentations sociales [RS] des systèmes scolaires de leurs sociétés d'accueil et d'origine. Pour ce faire, nous survolons d'abord quelques écrits qui étudient le rapport à l'école de parents d'élèves en contexte d'immigration récente et explicitons le concept de RS. Nous présentons ensuite le contexte de notre recherche ainsi que nos principaux résultats. Pour mieux comprendre le rapport à l'école des parents récemment immigrés, il semble essentiel de considérer plus largement leur expérience migratoire ainsi que diverses conditions de leur insertion sociale dans leur nouveau milieu de vie.

2 Le rapport à l'école de parents d'élèves en contexte d'immigration récente

Par la fréquentation scolaire obligatoire dans plusieurs sociétés ainsi que pour l'enjeu capital que représente la réussite scolaire des enfants dans l'effectivité de nombreux projets migratoires familiaux (Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi et Tchimou Doffouchi, 2008 ; Moro, 2010 ; Suárez-Orozco, Carhill et Chuang, 2011), la majorité des parents d'élèves récemment immigrés sont rapidement amenés à rencontrer le milieu scolaire de la société d'accueil et à se positionner envers l'institution scolaire fréquentée par leurs enfants (Bérubé, 2004 ; Kanouté et Lafortune, 2011). Mis à part la langue de l'espace scolaire, plusieurs éléments peuvent varier d'un pays à l'autre, notamment : les règles administratives et les politiques institutionnelles (durée de la scolarité, division des cycles, programmes de formation), les rôles et les missions des divers protagonistes qui évoluent dans le milieu scolaire (personnel scolaire, communauté, parents, élèves), des éléments qui relèvent de la pédagogie (méthodes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, disciplines enseignées) ou du quotidien scolaire (horaire, relations élèves-membres du personnel scolaire, gestion des comportements) (Charette, 2016 ; Groux et Porcher, 2000 ; Lefranc, Legrand, Majault et Wormser-Migot, 1982). L'institution scolaire est aussi marquée par des critères sociaux, économiques et politiques de la société dans laquelle elle est ancrée (Abdallah-Pretceille, 2008). Selon Lallement (2009), afin de comprendre une institution sociale comme l'école, il est d'ailleurs plus pertinent de s'attarder à ce qu'elle fait plutôt qu'à ce qu'elle est ; les systèmes scolaires seraient des institutions ayant pour fonction de structurer le monde social et les représentations collectives.

Au Québec, diverses études questionnent le rapport à l'école de parents d'élèves immigrants. Bien que les parents rencontrés lors de ces études aient des profils variés (pays d'origine, langue maternelle, durée de séjour au Québec, niveau de formation, statut socioéconomique), certaines données convergent. Notamment, la majorité des parents soulignent l'importance de l'école pour assurer la promotion sociale de leurs enfants dans la société d'accueil ainsi que l'accès à une vie meilleure (Benoit, Rousseau, Ngirumpatse et Lacroix, 2008 ; Hohl, 1996 ; Michel, 2007 ; St-Fleur, 2007 ; Vatz Laaroussi, Rachédi, Kanouté et Duchesne, 2005). Plusieurs parents s'entendent aussi pour dire que la mission de socialisation endossée par l'école devrait plutôt revenir à la famille (Benoit et *al.*, 2008 ; Hohl, 1996 ; St-Fleur, 2007) et que la discipline à l'école devrait être plus rigoureuse (Benoit et *al.*, 2008 ; Hohl, 1996 ; Michel, 2007 ; St-Fleur, 2007).

Les conditions objectives d'éducation et les relations avec les membres du personnel enseignant sont soulignées positivement par plusieurs parents (Benoit et *al.*, 2008 ; Vatz Laaroussi et *al.,* 2005). L'opinion des parents est toutefois moins uniforme en ce qui concerne : les exigences de l'école envers les élèves au sujet des travaux scolaires (Benoit et *al.*, 2008 ; Michel, 2007), l'efficacité de certaines méthodes d'enseignement et de certaines modalités d'apprentissage (Benoit et *al.*, 2008 ; Michel, 2007). Si les prises de position des parents varient, ces études diverses mettent en lumière la nécessité pour les parents immigrants de s'adapter à un système scolaire jusqu'alors inconnu, aux frontières floues, en constante production (Vatz Laaroussi, Rachédi et *al.,* 2008).

Désirant soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d'accueil, mais n'ayant qu'une compréhension partielle du milieu intégré par leurs enfants, les parents récemment immigrés appréhenderaient le système scolaire et des enjeux associés selon les représentations qu'ils en ont (Vatz Laaroussi et *al.*, 1999). Le concept de RS est explicité dans les lignes qui suivent.

3 Le concept de RS pour étudier le rapport à l'école des parents immigrants

Le concept de RS a été introduit par Durkheim en 1898 sous l'étiquette de « représentations collectives » (Moliner, 1996 ; Rateau et Lo Monaco, 2013 ; Seca, 2001). C'est le sociologue français Moscovici, en 1961, qui a tranquillement fait dériver la notion vers celle de « représentations sociales » (Moscovici, 1984 ; Rateau et Lo Monaco, 2013 ; Seca, 2001 ; Valence, 2010). Trois orientations théoriques ressortent principalement des écrits en ce qui concerne l'étude des RS : l'approche sociogénétique, l'approche structurale et l'approche sociodynamique (Moliner et Guimelli, 2015 ; Rateau et Lo Monaco, 2013 ; Valence, 2010).

Selon l'approche sociogénétique, les RS sont un ensemble d'informations, d'attitudes, d'idéologies, d'images, d'opinions, de croyances et de valeurs sur un objet (Jodelet, 2003). Elles sont des phénomènes spécifiques, rattachées à des modes particuliers de compréhension et de communication qui créent à la fois la réalité et le sens commun des individus et des groupes (Moscovici, 1984). L'approche sociogénétique se concentre plus particulièrement sur la genèse et sur le développement des RS, elle accorde une grande importance aux processus cognitifs associés à leur formation, soit l'objectivation et l'ancrage (Jodelet, 1989 ; Rateau et Lo Monaco, 2013 ; Moliner et Guimelli, 2015). L'objectivation est un processus qui permet de transformer un objet abstrait en images concrètes (Moliner, 1992 ; Seca, 2001). Ce processus permet de « détacher l'objet du champ auquel il appartient pour être approprié par les groupes qui, en les projetant dans leur univers propre, peuvent mieux les maîtriser » (Rateau et Lo Monaco, 2013, p. 8). L'ancrage semble être une prolongation de l'objectivation dans sa finalité d'intégration à la nouveauté et d'interprétation du réel, il permet d'incorporer l'étrange au familier, d'investir un objet de signification spécifique dans un système plus large de références (Doise, 1989 ; Moliner, 1996 ; Rateau et Lo Monaco, 2013 ; Seca, 2001).

L'approche structurale définit les RS comme étant, à la fois, un processus sociopsychologique d'appropriation de la réalité (Abric, 1989 ; Garnier et Rouquette, 2000 ; Moliner, 1996) et un produit composé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations sur un objet (Flament, 1986 ; Garnier et Rouquette, 1999). Alors que « les représentations comme processus » rejoignent la première approche, « les représentations comme produit » font la spécificité de l'approche structurale. Selon cette théorie, les RS comportent deux dimensions à la fois distinctes et complémentaires, soient : le noyau central, qui assure la constance de la représentation en résistant au changement, et les éléments périphériques, qui relèvent de l'opératoire et qui s'adaptent aux contextes du moment présent (Moliner, 1992 ; Rateau et Lo Monaco, 2013). L'approche structurale des RS s'attarde surtout à l'état stabilisé des représentations ainsi qu'à leur transformation (Abric, 1993).

L'approche sociodynamique des RS, convoquée dans le cadre de ce chapitre, propose un modèle théorique qui vise à « concilier la complexité structurelle des RS et leur insertion dans des contextes sociaux et idéologiques pluriels » (Rateau et Lo Monaco, 2013). Doise (1986, p. 85) définit les RS comme « des principes générateurs de prises de position liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux, qui organisent les processus symboliques intervenant dans ces rapports ». Dans cette optique, les RS sont composées de principes d'opposition, de hiérarchisation, de dichotomie, d'adaptation, d'assimilation et de différenciation catégorielle (Doise, 1989). Par rapport aux deux autres approches, l'approche sociodynamique précise donc les relations entretenues entre les RS et les positions sociales des individus ou des groupes. Également, elle souligne que les prises de position dépendent des situations dans lesquelles elles sont produites (Rateau et Lo Monaco, 2013).

Peu d'écrits explorent le rapport à l'école des parents récemment immigrés selon l'angle des RS. Nous croyons que le concept permet d'aborder en profondeur et de façon complexe les prises de position de parents récemment immigrés sur l'école et la scolarisation de leurs enfants, permettant ainsi de favoriser la mise en place de relations école-familles efficientes et harmonieuses.

4 Contexte de la recherche

Les résultats présentés dans ce chapitre sont issus d'une recherche doctorale qui avait pour objectifs de décrire et d'analyser les RS que des parents récemment immigrés avaient des systèmes scolaires de leurs sociétés d'accueil et d'origine ainsi que les stratégies déployées pour soutenir l'expérience socioscolaire de leur enfant dans la société d'accueil québécoise, en croisant le regard de deux groupes de protagonistes : des intervenants et intervenantes communautaires scolaires interculturels (ICSI) et des parents d'élèves récemment immigrés (Charette, 2016). Ce chapitre met en lumière les données recueillies auprès des parents.

Selon une approche qualitative-exploratoire, 25 parents récemment immigrés ont été recrutés, par l'intermédiaire de trois organismes communautaires montréalais, d'une enseignante de l'île de Montréal et par la technique de « boule de neige » (Mongeau, 2008). Les parents rencontrés (17 mères, trois pères et cinq couples père-mère)

étaient originaires de 11 pays divers [1], avaient 7 langues maternelles variées [2], vivaient à Montréal depuis six mois à neuf ans et avaient au moins un enfant né à l'extérieur du Canada.

Pour favoriser l'accès à la complexité des RS des parents, nous avons eu recours à deux méthodes de collecte de données : la technique d'associations libres d'idées (Carassus et Dosquet, 2010) – les parents étaient invités à évoquer spontanément tous les mots qui leur venaient à l'esprit au regard du terme inducteur *École au Québec, School in Quebec* ou *Escuela en Quebec* - et l'entrevue semi-dirigée. Notamment, les thèmes suivants étaient abordés : projet migratoire en général et expérience de la parentalité, RS des systèmes scolaires des sociétés d'accueil et d'origine ; expérience comme parent d'élève dans les deux contextes.

La collecte de données s'est étendue de janvier à mars 2014. La majorité des entrevues se sont déroulées au domicile des familles, d'autres dans les locaux d'organismes communautaires, sur le milieu de travail des parents ou dans un endroit public (salle privée d'une bibliothèque ou d'un restaurant). Les entrevues ont eu lieu en français, en anglais ou en espagnol, au choix des parents. Seulement trois parents ont refusé que les entrevues soient enregistrées, des notes ont alors été prises. Le traitement des données s'est fait selon une analyse thématique de contenu, par codage mixte, à la fois déductif et inductif (Mucchielli, 2009).

5 Résultats

Une lecture attentive des données recueillies auprès des parents révèle la pertinence d'en structurer le contenu selon quatre catégories. D'abord, il semble que les représentations des parents se rapportent de façon plus ou moins directe aux principales missions de l'école québécoise : qualifier, instruire et socialiser. Ensuite, notre corpus illustre divers éléments qui relèvent des relations école-familles.

5.1 L'intégration scolaire, sociale et professionnelle assurée par l'école

L'école québécoise se donne pour mission de « rendre possible la réussite scolaire de tous les élèves, de faciliter leur intégration sociale et professionnelle, quelle que soit la voie choisie au terme de leur formation » (Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2001, p. 3) ; cette mission de qualification se reflète dans les propos des parents rencontrés lors de notre collecte de données. En effet, l'intégration sociale et professionnelle des enfants immigrants, qui passe notamment par la scolarisation, représente un cadre de référence commun à de nombreux parents. Questionnés sur les principales raisons de leur immigration, la majorité d'entre eux évoquent l'accès à de meilleures possibilités d'avenir pour leurs enfants, advenant grâce à l'école. Ces aspirations se justifient de diverses façons : des parents soulignent la qualité du système scolaire du Québec et les possibilités d'y atteindre une scolarité de haut niveau, d'autres croient que l'école au Québec permet aux jeunes d'avoir une place de choix sur le marché du travail mondial. Certains parents soulignent à la fois ces deux bé-

1. République algérienne démocratique et populaire, République du Cameroun, République de Cuba, République arabe d'Égypte, République d'Haïti, le Royaume du Maroc, les États-Unis mexicains, République de Moldavie, République du Pérou, République du Rwanda et République tunisienne.

2. Arabe, créole, espagnol, kabyle, kinyarwanda, medumba et roumain.

néfices. Un père originaire de la République du Cameroun, au Québec depuis près de cinq ans, illustre aussi par ses propos la réussite scolaire des enfants comme une sorte de réparation de l'expérience parentale :

> *Je n'ai pas eu la chance d'étudier avec tout le nécessaire que les autres avaient. Je suis issu d'une famille modeste, qui n'a pas assez de moyens, j'ai étudié dans des conditions vraiment très difficiles et je voulais donner cette chance-là à mes enfants. Il faut que mes enfants [...] aient la chance de se trouver un travail qu'elles ont choisi, pas un travail qu'elles vont accepter par défaut. [...] Il faut qu'elles réussissent, même si pour moi, ça ne va pas (mon intégration dans la société d'accueil).*

Deux mères apportent aussi un éclairage particulier à certaines occasions scolaires favorables pour les enfants immigrants avec des handicaps ou avec de graves difficultés d'apprentissage. Une mère originaire de la République algérienne démocratique et populaire, au Québec depuis près de quatre ans, s'exprime ainsi sur la situation vécue par son enfant :

> *On n'avait pas d'opportunités là-bas, on était à la maison. Elle est restée six ans dans une seule classe. [...] Elle n'a rien appris de toute façon. Elle était sourde, je ne le savais pas. Elle piquait des crises d'épilepsie, elle était en absence, les professeurs ne m'ont jamais fait remarquer ça. Par contre, ils me disaient que ce n'était pas normal et pas normal qu'elle ne devait pas être à l'école avec les enfants normaux. Ils l'ont exclue de l'école. Elle est restée à la maison pendant deux ans. [...] Le très bon côté pour moi au Québec, c'est qu'ils ont accepté ma fille comme un enfant normal.*

Dans le même sens, cinq parents originaires de pays divers apprécient la qualité du système scolaire public au Québec par rapport à ce qu'ils ont connu au pays d'origine. Un père originaire de la République du Rwanda, au Québec depuis deux ans, compare le milieu scolaire public québécois aux écoles privées de son pays d'origine :

> *Ça me fait penser avec l'école des Blancs dans mon pays. [...] Vraiment, il y a une différence entre l'école française, l'école belge et notre école locale, tu vois qu'il y a un échelon chez les Blancs. [...] J'ai dit même à mes enfants, vous êtes chanceux, vous êtes à l'école française ici. Or, les enfants qui sont à l'école française au pays, ce sont les enfants des ministres, des commerçants, des diplomates.*

Il semble que certains parents, mis à l'écart d'un milieu scolaire considéré d'une qualité supérieure au pays d'origine, ne considéraient pas l'école comme un vecteur de l'insertion sociale et professionnelle de leurs enfants. Le changement de contexte de la société d'origine à la société d'accueil semble influencer les représentations de ces parents au sujet de l'école et de ses missions. L'école comme outil de promotion sociale est aussi reconnue dans diverses recherches par les parents immigrants, comme il a été

mentionné précédemment (Benoit et *al.*, 2008 ; Hohl, 1996 ; Michel, 2007 ; St-Fleur, 2007 ; Vatz Laaroussi et *al.,* 2005).

Nos résultats révèlent aussi l'association étroite que font plusieurs parents entre l'avenir des enfants au Québec et la réalisation d'études universitaires, comme l'explique cette mère originaire de la République du Rwanda, au Québec depuis près de neuf ans :

> *Je leur dis que l'école se continue. Je veux que mes enfants réussissent, qu'ils aillent au CEGEP*[3]*, qu'ils fassent le Baccalauréat, la maîtrise et le doctorat. Là, ils sont petits, mais plus tard, nous vieillissons et ils devront s'occuper de nous. Ils doivent avoir étudié pour avoir de bons emplois.*

Il semble y avoir divers motifs à la valorisation des études universitaires, convergeant presque tous vers la préoccupation d'une mobilité sociale ascendante maximale pour les enfants, garantie par des études de haut niveau et qui favorisent l'accès à des emplois bien rémunérés, stables et socialement valorisés.

Cette perspective de la persévérance scolaire semble toutefois en décalage avec un milieu scolaire québécois qui encourage la poursuite des études sous toutes les formes de cheminement : études universitaires, formations techniques au niveau collégial, apprentissage d'un métier combiné à la poursuite de la formation générale au niveau secondaire, etc. (Gouvernement du Québec, 2015). En effet, durant les entrevues, six mères soulignent leur étonnement envers la valorisation des métiers à l'école du Québec. Trois d'entre elles précisent qu'on ne devrait pas encourager leurs enfants à emprunter ces voies de formation, craignant que les diverses propositions faites par l'école « réduisent » les ambitions scolaires de leurs enfants. Une mère originaire des États-Unis mexicains, au Québec depuis un peu plus de huit ans, raconte :

L'année passée, elle est venue me dire : « *Maman, c'est la semaine de la persévérance scolaire et tu sais ce qu'ils m'ont dit ? Que si je ne fais pas l'université, je* vais gagner plus que si je faisais l'université. Oui, si je fais un DEC ou un DEP [4], je vais gagner de l'argent. » Je dis : « *QUOI ! » […] J'ai réfléchi. Je lui ai dit : « Ok, bien. Oui, c'est vrai, tu peux avoir de l'argent, parce que tu es jeune, tu n'as pas assez de dépenses, tu vis avec moi, mais tu sais qu'à long terme, jamais tu vas sortir de ça ? Tu vas faire le travail de la personne qui a fait l'université, elle va gagner plus, elle va travailler moins.* »

Pour d'autres parents, l'effectivité de la mission de qualification de l'école québécoise passe aussi par sa capacité à transmettre aux élèves la maîtrise de l'anglais. Des parents essentiellement originaires du Royaume du Maroc, de la République algérienne démocratique et populaire et de la République arabe d'Égypte critiquent le manque de concordance entre l'offre d'enseignement de l'anglais dans les écoles du Québec et les exigences du marché du travail québécois. Le nombre d'heures attribuées à l'enseignement de l'anglais dans la grille horaire scolaire et la qualité d'enseignement de la langue sont particulièrement critiqués. Un père originaire du Royaume du Maroc, au Québec depuis bientôt neuf ans s'exprime ainsi sur le sujet :

3. Collège d'enseignement général et professionnel.
4. Diplôme d'études collégiales [DEC] ou un diplôme d'études professionnelles [DEF].

> *Alors, maintenant mon fils reçoit comme deux heures ou deux heures et demie ou trois heures par semaine d'anglais. Il reçoit des notes comme 80 sur 100, 8 sur 10. Quand je lui pose la question, est-ce que tu connais quelques mots ? Il ne connaît absolument rien ! »* Sans nécessairement évoquer toute la finesse ou la complexité du débat politico-historique qui concerne les langues française et anglaise ainsi que les rapports intergroupes entre francophones et anglophones au Québec, trois pères se positionnent en ce qui concerne la problématique, croyant que *« l'anglais devrait être davantage regardé avec les lunettes du futur et non avec celles du passé.*

Pour certains parents, la connaissance de l'anglais est une exigence du marché du travail québécois à laquelle ils ne répondent pas, ils semblent ainsi craindre que leurs enfants subissent le même sort qu'eux lors de leur insertion sur le marché du travail. Divers écrits estiment que les ambitions scolaires élevées des parents pour leurs enfants sont d'autant plus importantes lorsqu'ils subissent eux-mêmes une certaine déqualification lors de la migration (Kanouté, Duong et Charette, 2010 ; Mondain et Couton, 2011), ce qui semble être le cas de certains parents rencontrés relativement à l'élément « anglais ».

Comme d'autres études le soulèvent, nos résultats mettent en lumière l'intimité de nombreux projets migratoires familiaux et scolaires des enfants. Toutefois, nos résultats précisent certains liens entre les motifs d'immigration des parents et leurs prises de position sur la persévérance scolaire, par exemple. Ainsi, la prise en compte du contexte migratoire familial permet de mieux comprendre certaines attitudes ou réactions des parents envers divers enjeux scolaires. De surcroît, nos résultats montrent comment l'insertion sociale des parents dans la société d'accueil peut les mener à se positionner de façon spécifique sur divers aspects qui concernent l'école et la scolarisation de leurs enfants. Les défis de l'insertion socioprofessionnelle de certains parents et leurs prises de position sur l'enseignement de l'anglais à l'école en est une bonne illustration. Pour mieux comprendre le rapport à l'école des parents récemment immigrés et mieux intervenir auprès d'eux et de leurs enfants, il semble nécessaire de considérer divers éléments de leur expérience d'immigration ainsi que les contextes sociaux dans lesquels ils s'insèrent.

5.2 Le développement intellectuel et la forme scolaire

L'école québécoise se donne explicitement pour mission de contribuer « au développement intellectuel et à l'acquisition de connaissances » des élèves qui évoluent en son sein (MEQ, 2001, p. 3), ce qui s'est aisément glissé dans le discours des parents rencontrés lors de notre collecte de données. Les enjeux d'instruction semblent d'ailleurs présents dans presque tous les systèmes scolaires du monde (Barthelemy, Groux et Porcher, 2011). Cependant, si la mission d'instruction est centrale dans plusieurs sociétés, « chaque système éducatif a sa propre philosophie, sa propre culture, sa propre histoire, d'où la diversité des finalités et des objectifs de chacun d'entre eux, d'où la diversité des méthodes pratiquées » (Barthelemy et *al.*, 2011, p. 137). Ainsi, les parents se sont aussi prononcés sur la forme scolaire au Québec, soit l'organisation de

l'école telle qu'elle s'impose dans l'espace et dans le temps (Audigier, 2008 ; Vincent, 1994).

Dans ce sens, de nombreux parents rencontrés lors de notre collecte de données comparent des méthodes d'enseignement et d'apprentissage du système scolaire québécois à celles expérimentées dans leur pays d'origine. Si certains parents décrivent les méthodes en vigueur au Québec comme étant créatives, actives et peu conventionnelles, un père originaire de la République algérienne démocratique et populaire, au Québec depuis 18 mois, s'en dit plutôt étonné :

> *Au début, ça te choque [...], tu ne comprends pas le système comment il fonctionne parce que tu as fait tes études là-bas, alors quand tu arrives ici à Montréal, c'est un autre concept d'études et tu te dis les premiers temps : « Comment font-ils pour enseigner aux enfants ? Ils jouent plus qu'ils étudient ! » Mais au fur et à mesure, tu commences à comprendre comment ça fonctionne.*

Généralement, les parents qui se positionnent en faveur des méthodes d'enseignement expérimentées au Québec, contrastent ces dernières avec l'apprentissage par cœur, qui impose à l'enfant d'« *avaler les informations à la cuillère* » (mère originaire de la République arabe d'Égypte).

Le *Programme de formation à l'école québécoise* (MEQ, 2001) se caractérise par le choix de développer des compétences, c'est-à-dire « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » et définit l'apprentissage comme « un processus actif et continu de construction des savoirs » (p. 4). Ce programme par compétences est aussi souligné positivement par quelques parents, qui aiment que l'école enseigne à leurs enfants la capacité à s'exprimer, à émettre leurs opinions et à s'organiser. D'autres parents parlent du soutien de l'école à la persévérance, la débrouillardise et l'assiduité des élèves. De façon générale, l'appréciation du développement des compétences semble liée à l'anticipation d'une meilleure insertion future des jeunes sur le marché du travail québécois et dans la vie en société.

Le développement du jugement critique est aussi encensé par quelques parents, comme en témoigne ce père originaire de la République arabe d'Égypte, au Québec depuis dix mois :

> *I think in school my children are developing about how they will think in the future, [...] to think scientifically, to think how to solve this problem. Maybe some people will do it randomly and will do it but others are already scientific or can define a problem. [...]. And you already have all the specific skills to get the solution, how to control the solutions, how you try to estimate the results from this solution, how to already thinking scientifically about your life.*

Trois mères se distinguent particulièrement de la majorité des parents en partageant des représentations très négatives relativement aux méthodes d'enseignement et à la gestion des apprentissages dans les écoles du Québec, ce qui va dans le même sens que

leurs représentations généralement négatives sur l'école et sur la société québécoise plus largement. Une mère originaire de la République algérienne démocratique et populaire se prononce plus précisément sur la densité du programme scolaire, qu'elle juge insuffisante, tandis que les deux autres mères, originaires des États-Unis mexicains, croient que l'école au Québec manque parfois d'humanité, rendant ainsi les enfants inatteignables et les méthodes d'enseignement inefficaces. De façon générale, les entrevues avec ces trois mères laissent transparaître beaucoup d'impuissance, de tristesse et de frustrations quant à leur expérience globale d'immigration au Québec. Hohl (1996) décrit des parents situés à une distance maximale de l'école selon les caractéristiques suivantes : issus de milieux défavorisés, ayant au moins un enfant en situation d'échec scolaire et qui maîtrisent peu la langue de l'espace scolaire. Si cette description correspond aux profils des deux mères originaires des États-Unis mexicains, elle ne concerne par contre pas la première mère, qui parle très bien français, qui a deux enfants en situation de réussite scolaire et qui est issue d'un milieu plutôt favorisé, bien que pour le moment la conjoncture de l'immigration modifie son statut socioéconomique. Ainsi, notre étude permet d'élargir les facteurs qui structurent la distance dont parle Hohl (1996) à la qualité négative de la dynamique d'établissement des parents immigrants dans la société d'accueil, dans le cas de cette mère : une non-reconnaissance des acquis de formation antérieure à l'immigration et une incapacité à actualiser le capital humain dans diverses sphères de la société (scolaire, communautaire, professionnelle).

Dans un autre ordre d'idées, certains parents rencontrés se prononcent sur les exigences de l'école envers les élèves. À ce sujet, le terme « quantité » revient souvent dans le discours des parents : la quantité de devoirs, d'objectifs, de cours, de matières et d'informations transmises aux élèves en classe. Les représentations des parents sont polarisées quant à l'appréciation de cette fameuse « quantité ». En effet, dans le cas de mères qui comparent avec les pratiques connues dans leur pays d'origine, il semble que la quantité de devoirs donnés aux élèves du Québec soit insuffisante, bien qu'elle soit aussi considérée comme étant trop élevée au pays d'origine. Compte tenu des ambitions scolaires de plusieurs parents pour leurs enfants, il est possible que les prises de position de certains parents autour de la « quantité » soient liées à l'enjeu de la poursuite d'études à long terme, grâce à un développement intellectuel et une acquisition de connaissances à la hauteur des ambitions parentales. À l'opposé, des parents se plaignent du nombre de cours et d'objectifs à atteindre durant l'année scolaire dans leur pays d'origine, considérant les programmes comme étant trop chargés. Conséquemment, ces mêmes parents apprécient les exigences raisonnables de l'école envers les enfants au Québec.

Le développement intellectuel et l'acquisition de connaissances sont des missions du milieu scolaire qui sollicitent directement les disciplines qui y sont enseignées. Mis à part l'enseignement de l'anglais, déjà abordé, l'enseignement des mathématiques est abordé par plusieurs parents avec vigueur. Deux commentaires reviennent plus souvent à ce sujet : les notions enseignées au Québec sont simples par rapport à ce qui est enseigné au pays d'origine et les démarches de réflexion liées aux mathématiques sont différentes de celles maîtrisées par de nombreux parents. Dans cette optique, des parents pointent du doigt les techniques où le raisonnement et la compréhension de

certains concepts mathématiques sont promus au détriment de l'apprentissage par cœur, comme l'illustre l'extrait qui suit : « Après, j'ai compris pourquoi au Québec, ils n'apprennent pas par cœur, mais je ne suis pas sûre que c'est bon. Si un enfant est bon pour mémoriser, je pense que ça peut être bon d'exploiter cette force » (mère originaire de la République du Pérou). Selon Hohl (1993), le rejet de certaines méthodes par l'école de la société d'accueil pourrait donner l'impression aux parents que leurs façons de suivre leurs enfants dans leur parcours scolaire sont remises en question.

Généralement, les résultats présentés dans cette section du chapitre illustrent l'insertion naturelle des enjeux d'instruction dans les RS des parents récemment immigrés sur l'école. Plusieurs parents relèvent les gains faits et les pertes subies par leurs enfants d'un milieu scolaire à l'autre, rappelant les motifs d'immigration de plusieurs familles, souvent liés à l'accès à de meilleures possibilités d'avenir pour leurs enfants. En outre, nos résultats mettent en exergue l'expérience de l'école de plusieurs parents avant leur arrivée au Québec, souvent construite au pays d'origine et selon leur trajectoire migratoire. Ainsi, il semble que les parents d'élèves récemment immigrés aient rarement besoin de se faire enseigner comment être parent d'élève selon un modèle « expert-bénéficiaire » (Larose et *al.*, 2004), mais qu'ils aient plutôt besoin d'accompagnement pour relativiser leur expérience selon les paramètres scolaires de la société d'accueil, ici et maintenant.

5.3 Des enjeux de socialisation à l'école et dans la société plus largement

Au Québec, l'école vise à jouer un rôle d'« agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement du sentiment d'appartenance des élèves à la collectivité » (MEQ, 2001, p. 3). Cette mission de socialisation se reflète dans le discours des parents, alors que plusieurs de leurs propos sont imprégnés de valeurs socioculturelles véhiculées à l'école. Entre autres, plusieurs évoquent le rapport à l'autorité de l'élève dans ses relations avec les membres du milieu scolaire, en le contrastant avec une « relation maître-élève plus hiérarchique et sacrée au pays d'origine » (mère originaire de la République algérienne démocratique et populaire). Quelques parents disent craindre que la familiarité observée entre les élèves et les adultes à l'école dégénère vers une relation d'irrespect, comme l'explique ce père, originaire de la République du Cameroun, au Québec depuis près de cinq ans :

> *Écoutez, je vais dire le système québécois canadien, je l'apprécie, en même temps, j'ai des petites remarques. Il faut qu'on apprenne à l'enfant aussi jusqu'où il va son droit. [...] Écoute, quand mon enfant entre de l'école et me dit : « Papa, mon camarade de classe est monté sur la table pour parler au professeur et il a fermé la porte avec force... ».*

Dans le même sens, deux parents s'étonnent du tutoiement employé par les élèves envers les adultes du milieu scolaire. Le rapport à l'autorité de l'enfant envers l'adulte est souvent lié, dans les discours des parents, à la notion de « droits des enfants », comme l'illustrent les propos de cette mère originaire de la République algérienne démocratique et populaire, au Québec depuis six mois :

> *Vous voulez que je vous dise la vérité ? On ne donne que les droits aux enfants, mais on ne leur enseigne jamais leurs devoirs. Maintenant, ils ont tendance à dire : « Maman, tu n'as pas le droit de me crier, tu n'as pas le droit de... » Et je dis qu'ils ne connaissent que leurs droits. Et leurs devoirs ? [...] C'est là tout le malheur, je crois, les enseignants avec leurs élèves et les parents avec leurs enfants.*

Deux parents racontent d'ailleurs s'être sentis bousculés par le fait que l'école ait dit à leurs enfants qu'ils avaient le droit de communiquer avec les autorités publiques si jamais leurs parents avaient recours à la sanction physique pour les punir. Ces parents sont particulièrement dérangés par un discours de l'école qui semble associer *tous* les parents immigrants à des pratiques parentales en particulier. D'autres parents discutent aussi des sanctions physiques qui ne sont pas permises à l'école québécoise, ce qu'ils mettent en contraste avec des pratiques existantes dans leur pays d'origine. Si deux parents disent croire que ce type de sanctions à l'école est parfois nécessaire lorsqu'elles sont appliquées « vraiment légèrement » et que « ça rentre dans l'option éducation », d'autres croient plutôt que les punitions physiques structurent négativement la personnalité des enfants puisque « l'enseignement se fait dans la peur » (mère originaire de la République tunisienne). L'enjeu principal des représentations des parents sur le rapport adulte-enfant semble être le souci du respect de l'adulte et la crainte que le rôle parental soit compromis par des valeurs socioculturelles pas toujours endossées par les parents. Nos résultats rejoignent ceux d'autres recherches faites au Québec qui révèlent la préoccupation de parents immigrants quant à ce qu'ils perçoivent comme du laxisme de la part du milieu scolaire dans leurs relations aux élèves (Benoit et *al.*, 2008 ; Hohl, 1996 ; Michel, 2007 ; St-Fleur, 2007 ; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005).

Dans le même sens, des parents se prononcent sur les libertés accordées aux jeunes québécois. Entre autres, le développement de l'autonomie chez les enfants est discuté et semble apprécié de façon différenciée selon l'âge des enfants et selon les contextes dans lesquels elle se concrétise. Ainsi, deux mères parlent du développement de l'autonomie chez les enfants de niveau préscolaire qu'elles trouvent précoce. Par contre, certains parents qualifient très positivement le développement de l'autonomie et du sens des responsabilités dans les classes du primaire, par le biais de l'attribution de tâches et de responsabilités aux élèves. Aussi, des parents disent aimer que leurs enfants au niveau secondaire fassent leurs devoirs et leurs leçons par eux-mêmes, comme le mentionne ce père originaire de la République arabe d'Égypte, au Québec depuis deux ans et demi : « *One day, they come back from school, they know what they will do. But in our country, mama sits with everyone and says what to study and what to do* ».

Lorsque le développement de l'autonomie et l'acquisition de libertés s'imposent plutôt dans le contexte familial, il semble qu'il y ait alors un potentiel de conflit de valeurs entre les postulats de socialisation des parents et certains postulats véhiculés par l'école au Québec. Une mère originaire des États-Unis mexicains, au Québec depuis neuf ans, raconte :

> *Mais par exemple, en 3e année [mon enfant] tombait malade, il tombait malade, il avait mal au ventre. Je vais chez le pédiatre et il me dit qu'il n'a rien, que c'est le stress. Pourquoi ce stress ? La professeure répétait tous les jours qu'à l'âge de 18 ans, les enfants devaient quitter leur maison. Alors, quand il arrivait chez moi, mon fils disait : « Maman, je ne veux pas partir quand je serai vieux ». Pour moi, vieux, c'était 30 ans, 25 ans. J'ai dit oui, bien sûr, tu vas quitter, tu vas étudier, tu vas travailler, tu vas t'acheter ton appartement, tu vas voyager. [...] Pour lui, être vieux, c'était avoir 18 ans, alors, il se stressait quand maman disait que oui, il devait quitter quand il allait être vieux.*

Plus du tiers des parents rencontrés croient d'ailleurs avoir une représentation différente de la famille par rapport à celle qu'ils perçoivent dans la société québécoise, mentionnant l'unité familiale comme étant beaucoup plus forte dans leur pays d'origine, ce qu'ils illustrent avec divers exemples : la famille prend une place centrale dans la vie des gens plutôt que le travail ou l'argent ; plusieurs sacrifices sont faits pour la famille ; les sorties se font presque toujours en famille ; les jeunes quittent plus tard leur famille et sont invités à rester dans la maison familiale jusqu'à leur mariage. Le fait d'envisager un départ précoce des enfants de la maison familiale déstabilise certains parents qui craignent pour la pérennité de la famille à travers le processus d'immigration. Trois parents remettent d'ailleurs leur choix de migration en cause lorsqu'ils sentent que la cellule familiale est menacée par le nouveau contexte de vie, comme le montre le cas de ce père, originaire du Royaume du Maroc, au Québec depuis plus de neuf ans :

> *La cellule familiale n'est plus protégée et pour nous, disons ceux qui viennent de l'Orient, cette notion est très importante, très centrale. On est venu pour la famille, on fait tout pour la famille. On sacrifie notre liberté, nos parents, nos amis pour la petite famille nucléaire. Et si on ressent que cette famille est en danger, on est prêts à retourner au point du départ.*

Au sujet des libertés accordées aux jeunes québécois, la sexualité fait aussi surface dans le discours de quelques parents, qui croient que la société québécoise n'offre pas assez de balises en ce qui concerne les droits et les libertés sexuels des jeunes, ce qui est illustré par divers exemples : « *c'est la liberté totale, c'est chacun pour soi, tout le monde se prend en charge* » (père originaire de la République algérienne démocratique et populaire) ; « *on voit des jeunes qui s'embrassent dans le métro et les filles vont dormir chez leur copain* » (mère originaire de la République du Rwanda) ; « *les jeunes peuvent se trouver une copine par Facebook pour faire l'amour* » (père originaire de la République arabe d'Égypte) ; « *le contexte social et culturel québécois rend les jeunes beaucoup plus précoces qu'ailleurs dans le monde* » (père originaire de la République algérienne démocratique et populaire). Plus précisément, quelques parents désapprouvent le fait de parler de sexualité à l'école, croyant que certains éléments discutés vont à l'encontre des valeurs associées à une confession religieuse ou à un contexte familial en particulier. Plus drastiquement, une mère originaire des États-Unis mexicains se prononce vivement contre le fait d'aborder l'homosexualité à l'école. Seule une mère originaire du Royaume du Maroc se prononce très positivement

sur le fait d'aborder de la sexualité dans le milieu scolaire québécois en posant un regard plutôt pédagogique sur l'enseignement qui en est fait :

> *Je suis une fille, mais je n'ai jamais connu ce qu'est l'anatomie d'une femme. Au pays, ils nous ont montré un tracé, on n'a jamais su ce que c'était, pareil pour l'homme. [...] Ça se passe dans tout ce qui est matière scientifique chez nous, il faut imaginer les trucs. On arrive avec deux liquides, on ne les voit même pas ces liquides. On nous dit ce que ça sent, à quoi ça ressemble, ce qui se passe si on les mélange, mais on n'a jamais touché.*

Ces témoignages divers rejoignent d'autres écrits qui postulent que les processus de socialisation familiaux sont souvent ébranlés en contexte d'immigration (Bérubé, 2004 ; Mondain et Couton, 2011 ; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005). D'ailleurs, de nombreux parents semblent tiraillés entre le désir que leurs enfants s'intègrent dans la société d'accueil et la peur que ces derniers adhèrent à des valeurs socioculturelles qui diffèrent de celles qu'ils endossent.

Durant les entrevues, des parents soulèvent aussi des enjeux de socialisation qui concernent le quotidien scolaire et la gestion de classe. Entre autres, certains se questionnent au sujet de la gestion des comportements dans les écoles du Québec, considérant que le personnel enseignant manque de tolérance envers les élèves actifs et énergiques. Une mère, originaire de la République algérienne démocratique et populaire, au Québec depuis cinq ans, explique :

> *Je ne dis pas toutes les enseignantes, mais il y a des enseignantes avec qui tu ne peux pas bouger, elles ont peu de patience par rapport aux enseignantes de l'Algérie. [...] Tu ne peux pas dire à un enfant de rester une heure sans parler ! Et là, il parle, il a un billet rouge parce qu'il a bougé ! L'enfant, ça tue sa créativité [...] Je comprends qu'il faut écouter la leçon, mais des fois il faut quand même gérer de temps en temps, il faut laisser l'enfant parler et bouger.*

D'autres parents semblent également préoccupés par le développement de leurs enfants, considérant que les normes de socialisation imposées par l'école du Québec ne sont pas adaptées à « la vie d'enfant ». Aussi, certaines mères craignent que leurs enfants soient étiquetés pour la suite de leur parcours scolaire, pour problèmes de comportements, par exemple. Toujours au sujet du comportement des enfants, quatre mères soulignent le recours facile et fréquent par l'école québécoise aux termes d'hyperactivité et de déficit d'attention. Également, la tendance de certains membres du personnel scolaire à suggérer le recours à la médication dans le but de résoudre des problèmes de comportement dérange, puisque « *bourrer les enfants de médicaments n'est pas une solution* » (mère originaire de la République algérienne démocratique et populaire).

Un autre élément émerge particulièrement des données recueillies auprès des parents en ce qui concerne la gestion des comportements, soit l'étonnement de certains envers les systèmes d'émulation. Ces systèmes représentent une stratégie de gestion des

comportements qui utilise les récompenses ou les punitions pour motiver les élèves à adopter des comportements considérés appropriés en classe ou à l'école, ils sont présents dans certaines classes du Québec (Archambault et Chouinard, 2009). Les parents qui ont évoqué le sujet, disaient ne pas avoir connu ce type de systèmes au pays d'origine. Alors que trois mères se disent en faveur de ces derniers, deux mères disent ne pas comprendre le fonctionnement et les objectifs des systèmes d'émulation, comme l'exprime cette mère, originaire des États-Unis mexicains, au Québec depuis neuf ans : « Des fois, je n'aime pas les petits visages. Par exemple, ma fille, elle pleurait une fois. La prof lui a mis un visage triste (dans son agenda pour décrire le déroulement de sa journée). J'ai pleuré avec ma fille aussi. » Cette mère croit que les systèmes d'émulation risquent d'affecter l'estime de soi des enfants. D'ailleurs, leur emploi dans le milieu scolaire est une pratique controversée dans les écrits, comme sur le terrain (Archambault et Chouinard, 2009).

De façon générale, les résultats présentés dans cette section du chapitre illustrent bien l'école comme institution sociale qui situe son action dans un cadre de référence en particulier et qui contribue à structurer le monde social dans lequel elle s'insère (Lallement, 2009). Nos résultats mettent ainsi en exergue le rôle charnière de l'école comme territoire de négociation de divers enjeux de socialisation inspirés par des contextes sociaux en particulier. Dans cette optique, il semble pertinent de réfléchir aux malentendus susceptibles de survenir entre l'école et certaines familles au sujet de certains enjeux de socialisation et l'intérêt d'en discuter avec les parents avant même que ces derniers troublent les relations école-familles. Certains milieux scolaires au Canada travaillent d'ailleurs à la mise en place de ressources qui visent à faciliter le processus d'acculturation des parents d'élèves récemment immigrés dans le milieu scolaire de la société d'accueil, par exemple, les ICSI au Québec (Intervenants/ intervenantes communautaires scolaires interculturels) (Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes [TCRI], 2015) ou les TEFIE en Colombie-Britannique (Travailleur/travailleuse en établissement des familles immigrantes) (Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, n.d.), ce qui semble être une voie à privilégier et à maintenir.

5.4 Les relations école-familles en contexte d'immigration récente

Les termes de « parents » et de « famille » ainsi que les rôles qui leur incombent dans le développement des enfants et dans l'établissement de partenariats avec l'école sont évoqués dans divers documents officiels du Ministère de l'Éducation au Québec (MEQ, 2001 ; Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport [MELS], 2009). Dans cette optique, il semble que l'école concerne plus largement la famille et pas seulement l'enfant. D'ailleurs, lorsque les parents sont interrogés sur les systèmes scolaires de leurs sociétés d'accueil et d'origine, plusieurs se prononcent sur les relations établies ou non avec l'école fréquentée par leurs enfants. À ce sujet, certains parents évoquent les règles et les procédures qui gèrent les relations école-familles dans le milieu scolaire québécois, souvent différentes des façons de faire dans leur pays d'origine. Alors que deux mères mentionnent cette différence sans en commenter leur appréciation, d'autres croient que les formalités imposées par l'école au Québec, comme la prise de rendez-vous obligatoire pour rencontrer des membres du personnel scolaire, rendent

le milieu scolaire inamical et difficile d'accès pour les parents. Selon une mère originaire des États-Unis mexicains, les contacts très formels entre l'école et les parents « coupent la communication » et empêchent d'aller plus loin dans la relation. Deux mères parlent aussi de « bureaucratisation » de l'école à travers diverses règles et procédures, ce qu'elles voient d'un mauvais œil.

En contrepartie, certains parents apprécient une organisation de l'école plus rigide que celle qu'ils ont connue au pays d'origine, croyant que cette rigueur est le reflet d'une société bien organisée, qui a à cœur de développer un système juste et équitable, comme l'illustrent les propos de ce père originaire du Royaume du Maroc, au Québec depuis neuf ans :

> *Il y a un protocole pour tout, des étapes pour tout, il y a un protocole pour les éducateurs, les enseignants, les parents et les élèves, pour pénalités, récompenses, avertissements, fonctionnements. Tout est affiché, on sait quelles sont les étapes, il y a des formulaires à remplir, tout est clair. [...] Il y a une démocratisation pour les parents. Au Maroc, ce n'est pas comme ça, c'est de l'improvisation, on applique la loi pour certains et pour d'autres, non. C'est apprécié pour les immigrants assoiffés de justice.*

Ainsi, il semble que la prise de position des parents envers une école qu'ils reconnaissent comme étant structurée et réglementée dépende du caractère positif (justice, équité) ou négatif (obstacle à des relations école-familles conviviales et chaleureuses) attribué à cette caractéristique.

Dans un autre ordre d'idées, plusieurs parents se prononcent sur la place qui leur est attribuée à l'école du Québec, celle qu'ils aimeraient y avoir et celle qu'ils tentent d'y prendre. À cet égard, des parents disent avoir « une place comme partenaire et comme acteur principal » dans l'expérience socioscolaire de leurs enfants au Québec, alors qu'au pays d'origine ils étaient souvent que « de simples spectateurs », qui prenaient connaissance des résultats scolaires de leurs enfants et qui payaient les frais de scolarité de ces derniers. Cette place discutée par les parents se décline de différentes manières : communications régulières avec les membres du personnel de l'école, présence ou participation à des projets ou à des comités d'école, signatures demandées par l'école aux parents dans l'agenda ou sur les travaux des élèves. D'autres parents parlent aussi de l'ouverture de l'école envers leurs questionnements et leurs inquiétudes qui concernent leurs enfants. Une mère originaire de la République algérienne démocratique et populaire raconte : « *L'école a vraiment une belle compréhension envers les familles immigrantes, vraiment, ils te réfèrent, ils t'orientent aussi* ». Plusieurs parents parlent plus précisément de la patience du personnel enseignant à l'égard des parents immigrants ou allophones. Dans ce sens, quatre mères hispanophones mentionnent le soutien spontané offert par certains membres du personnel pour leur traduire sommairement certaines informations « scolaires » dans leur langue maternelle. Il est toutefois nécessaire de noter l'inégalité de cette pratique d'une classe et d'une école à l'autre, puisqu'elle dépend notamment des compétences linguistiques des différents membres du personnel et aussi de leur intérêt et de leur ouverture à

employer une autre langue que celle de l'espace scolaire pour discuter avec les parents d'élèves.

Aussi, certains parents soulignent l'apport incontestable de membres du personnel enseignant dans les expériences d'intégration de leurs enfants à l'école, comme le montrent les extraits suivants : « *Je dis grâce à ces professeurs-là, mes enfants sont très heureux à l'école* » (mère originaire des États-Unis mexicains), « *Je pense que l'expérience d'accueil des enfants dépend beaucoup des professeurs* » (mère originaire des États-Unis mexicains), « *Ça, c'est la raison de meilleure éducation ici, c'est les professeurs. Oui, pas l'école. L'école, c'est le professeur* » (père originaire de la République arabe d'Égypte) et « *Mais à la fois, il y a une madame que c'est exceptionnel. [. . .] C'est grâce à elle l'intégration de mon enfant* » (mère originaire de la République de Cuba). Puisque le passage par l'école pour les familles qui ont des enfants d'âge scolaire est obligatoire, les membres du personnel scolaire se retrouvent dans une position stratégique en vue d'accompagner les familles dans leur processus d'acculturation et d'intégration à l'école du Québec, mais aussi dans la société en général (Vatz Laaroussi et *al.*, 1999 ; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005).

En contrepartie, certains parents considèrent que l'école les sollicite surtout pour qu'ils « cautionnent les bêtises de leurs enfants » (mère originaire de la République algérienne démocratique et populaire). Ces mêmes parents disent d'ailleurs ressentir que leur avis n'est ni requis ni considéré par l'école au sujet de ses missions, généralement, et au sujet de la situation socioscolaire de leurs enfants, plus particulièrement. Une mère originaire des États-Unis mexicains dit en riant : « *Les attentes de l'école envers les parents ? Je pense que l'école s'attend à ce qu'on ne lui donne pas de problèmes, c'est tout* ». D'ailleurs, dans une posture plutôt revendicatrice, plus de la moitié des parents rencontrés soulignent des moments où ils ont communiqué avec l'école pour exprimer leur désaccord envers certaines pratiques du milieu scolaire ou pour exiger certains changements pour leurs enfants. Cinq de ces parents rapportent des conséquences positives de ce type de communications avec l'école pour leur famille, alors que les autres parlent plutôt d'une réception froide de la part de l'école. Une mère, originaire du Royaume du Maroc, au Québec depuis trois ans et demi, raconte :

> *L'enseignant a enlevé un point à la dictée de mon fils, de 20/20 à 19/20. J'ai dit : « Est-ce que mon fils a étudié la ponctuation pour que vous diminuiez d'un point ? Mon fils connaît la ponctuation, mais il n'a pas fait une leçon profonde à ce sujet. » Une simple question. Alors, j'ai regretté de faire la remarque. [. . .] Quand je suis allée voir l'enseignant, il a dit : « Écoute madame, votre fils a un français faible, il a besoin d'un suivi. Il y a des élèves bénévoles qui font la lecture pour les enfants qui ont des manques. » Je suis restée bouche bée ! [. . .] J'ai dit : « Est-ce que mon fils a étudié la leçon de la ponctuation ? » Et puis toujours, il fait des remarques, toujours, il fait des remarques. . . J'ai donc cessé de le questionner.*

Ainsi, il semble que certains parents conjuguent avec difficulté la place qu'ils désirent prendre dans l'expérience socioscolaire de leurs enfants et celle qui leur est accordée

par le milieu scolaire québécois, aussi souligné par Changkakoti et Akkari (2008), dans une méta-analyse sur les relations école-familles immigrantes.

Des parents aux profils variés évoquent aussi la méconnaissance de l'école envers les défis susceptibles d'être rencontrés par les familles qui sont en contexte migratoire. Le témoignage de cette mère originaire des États-Unis mexicains, au Québec depuis huit ans, résume bien le sentiment de certains parents à cet égard :

> *Il faut savoir que parfois, nous n'avons même pas de lait pour donner à nos enfants. C'est long avant que notre statut migratoire soit stable, c'est très dur émotionnellement. Il faut aller à l'audience, ils vont peut-être me dire que non. Ce n'est pas la situation idéale pour la famille. Oui, je pense que définitivement la conscientisation et la sensibilisation pour connaître la situation réelle des familles immigrantes est nécessaire [pour le milieu scolaire]. Savoir que c'est différent pour nous par rapport aux familles qui sont ici avec leur maison, leur travail stable, avec leur famille élargie. C'est différent ! [. . .]*

Nos résultats mettent en lumière la nécessité que les membres du personnel scolaire soient différemment formés et informés au sujet de la diversité des trajectoires migratoires des élèves et des défis possiblement rencontrés par les familles durant le processus d'immigration (Changkakoti et Akkari, 2008 ; Hohl,1996 ; Kanouté et *al.*, 2008 ; Kanouté et *al.*, 2010 ; Kanouté et Lafortune, 2010 ; Vatz Laaroussi et *al.,* 2005).

L'accompagnement offert pour déchiffrer le milieu scolaire de la société d'accueil est aussi évoqué par plusieurs parents lors des entrevues et est souvent représenté comme étant déficient. Puisqu'au pays d'origine :

> *Le système scolaire était très évident. Il était imbriqué là depuis des lustres, donc le parent est déjà passé par là, le grand-parent est déjà passé par là, il n'y a pas de changement. On est « in », on sait que ça fonctionne de la sorte. Le parent ici, mais oui, il n'est pas sensibilisé [à ce système différent]. [. . .] Du côté du parent, est-ce qu'il peut éventuellement aider son enfant ? Jusqu'à quel point le parent peut aider l'enfant peu importe son niveau d'éducation ? Il y a tout à revoir.*

Près du tiers des parents parmi ceux rencontrés considèrent ne pas avoir été suffisamment informés lors de l'entrée de leurs enfants à l'école du Québec, comme le montre la citation de ce père, originaire de la République algérienne démocratique et populaire, au Québec depuis cinq ans :

> *Ils l'ont fait avec [mon fils] quand on est allés l'inscrire, il y avait une madame psychologue qui voulait lui parler. J'aurais tellement aimé qu'elle nous parle à nous le jour de l'inscription, de comment ça fonctionne l'école. Je n'avais pas trouvé d'information et je suis même arrivé à un point où j'étais un peu gêné, mais je suis allé parler à la secrétaire pour demander : « Est-ce que c'est payant l'école ? Combien ça va me coûter ? »*

Elle était étonnée, elle m'a dit que c'était gratuit. [...] Pour nous, c'est comme un deuxième monde.

Deux mères expliquent avoir rencontré une école inaccessible à leur arrivée dans la province en raison de la fréquentation de la classe d'accueil par leurs enfants, éloignée du domicile familial, comme le montre l'extrait suivant : « *Un autobus vient la chercher à tel coin, parce qu'ici c'est l'autobus qui les apporte. Mais à quelle école ? J'ai dit, ok, ça veut dire que je n'ai pas le droit d'y aller à l'école. C'était ça mon idée* » (mère originaire des États-Unis mexicains). Trois autres mères vont dans le même sens, en évoquant leur maîtrise insuffisante de la langue de l'espace scolaire ou à l'incapacité à s'intégrer dans les instances scolaires. Les parents qui soulignent le manque d'accompagnement offert par l'école, semblent surtout préoccupés par le désir d'actualiser toutes les facettes de leur rôle de parent d'élève, et ce, dans un souci de soutenir au mieux l'expérience socioscolaire de leurs enfants.

Ainsi, lorsque des parents sont interrogés sur leurs RS de l'école au Québec, il semble que les relations avec l'école et les protagonistes qui y évoluent soient spontanément évoquées. Nos résultats montrent que la place des parents à l'école dépend à la fois de celle qu'ils désirent prendre et des possibilités que le personnel scolaire donne aux parents de prendre leur place. Dans ce sens, nos résultats remettent en question l'aisance et la facilité du milieu scolaire à reconnaître des stratégies parentales de soutien scolaire qui diffèrent un peu de la définition du rôle de parent d'élève instituée par l'école, comme lorsque les parents décident de revendiquer certaines décisions de l'école. Aussi, nos résultats questionnent l'inégalité des pratiques déployées pour accompagner les parents immigrants dans le décodage du milieu scolaire, ce qui peut engendrer des iniquités chez les familles immigrantes en fonction de l'école, de la classe et des protagonistes rencontrés dans le milieu scolaire. Ainsi, il semble pertinent de se questionner sur ce qui est mis en place dans les écoles à ce sujet et sur les modalités de ce soutien, qui ne semble pas nécessairement répondre aux besoins de tous les parents immigrants.

6 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons exploré les RS de parents récemment immigrés sur le système scolaire de la société québécoise en le comparant au système scolaire expérimenté dans leur société d'origine. Généralement, nos résultats font ressortir l'ancrage des RS des parents récemment immigrés sur le système scolaire québécois dans leur expérience migratoire. Il semble que les motifs d'immigration de plusieurs familles accordent de l'importance à la réussite scolaire des enfants dans la société d'accueil et que ces mêmes motifs ainsi que diverses conditions d'établissement dans la société d'accueil mènent les parents à se positionner sur divers aspects qui concernent l'école et la scolarisation : missions de l'école, modalités d'enseignement et d'apprentissage, modalités de la persévérance scolaire, niveau d'efficacité d'enseignement de certaines disciplines, comme l'anglais et les mathématiques. Essentiellement, les RS des parents rencontrés sont tournées vers l'avenir et interpellent la capacité de l'école à intégrer leurs enfants dans les milieux scolaire et socioprofessionnel de la société d'accueil. Aussi, il semble que l'insertion des parents dans différents réseaux de la société d'ac-

cueil (scolaire, communautaire, professionnelle) serve de toile de fond à certaines de leurs prises de position sur l'école. Ainsi, pour mieux comprendre le rapport à l'école des parents récemment immigrés, il semble essentiel de considérer plus largement leur expérience migratoire ainsi que diverses conditions de leur insertion sociale dans leur nouveau milieu de vie.

Nos résultats font également ressortir l'ancrage de l'école dans un moment et un lieu donnés, surtout en ce qui concerne certaines valeurs de socialisation véhiculées à l'école et certaines modalités des relations école-familles, parfois inconnues des parents récemment immigrés. Ainsi, les résultats présentés dans ce chapitre apportent un éclairage sur quelques décalages et écarts de sens qui peuvent survenir entre les parents récemment immigrés et le milieu scolaire, attirant l'attention sur le rôle incontournable de l'école dans le processus d'acculturation des parents qui touche précisément le rôle parental et, en outre, celui de parent d'élève. Notre étude met en lumière la pertinence de mettre en place une ressource qui facilite le processus d'acculturation des familles immigrantes dans la société d'accueil et à l'école. Pour s'assurer d'une équité, il faut que cette ressource soit présente dans tous les milieux, tout en étant ancrée dans les diverses réalités locales. Le travail débuté à cet égard dans diverses provinces canadiennes mérite d'être soutenu et poursuivi (Conseil scolaire de la Colombie-Britannique, n.d. ; TCRI, 2015).

Finalement, nos résultats rejoignent d'autres écrits qui soulignent la nécessité que les membres du personnel scolaire soient différemment formés et informés au sujet de la diversité des trajectoires migratoires des élèves et des défis possiblement rencontrés par les familles durant le processus d'immigration afin de les accompagner de façon efficiente dans l'appropriation du système scolaire rencontré dans leur nouveau contexte de vie (Changkakoti et Akkari, 2008 ; Hohl, 1996 ; Kanouté et *al.*, 2008 ; Kanouté et Lafortune, 2010). Également, il semble nécessaire d'envisager un accompagnement des parents immigrants qui tient compte de leur contexte prémigratoire en vue de relativiser leurs expériences avec l'école et comme parent d'élève selon l'ici et le maintenant, plutôt que de prétendre leur enseigner à être parent d'élève. Ce changement de paradigme dans la façon d'accompagner les parents, qui évite le modèle « expert-bénéficiaire », permet de reconnaître divers éléments du contexte d'immigration et favorise l'établissement de relations école-familles harmonieuses.

7 Références

Abdallah-Pretceille, M. (2008). Éthique et diversité. *Éducation et francophonie*, 36 (2), 16-30.

Abric, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D.Jodelet. (dir.) *Les représentations sociales*. (p. 187-203). Paris, Presses Universitaires de France.

Abric, J.-C. (1993). Central system, peripheral systems : their functions and roles in the dynamics of social representations. *Papers on social representations*, 2 (2), 75-78.

Archambault, J. et Chouinard, R. (2009) *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville, Gaëtan Morin.

Audigier, F. (2008). Formes scolaires, formes sociales Un point de vue de didactiques des sciences sociales – Histoire, géographie, éducation à la citoyenneté. *Babylonia*, 3 (8), 3-13.

Barthelemy, F., Groux, D. et Porcher, L. (2011). *L'éducation comparée*. Paris, L'Harmattan.

Benoit, M., Rousseau, C., Ngirumpatse, P. et Lacroix, L. (2008). Relations parents immigrants-écoles dans l'espace montréalais : au-delà des tensions, la rencontre des rêves. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (2), 313-332.

Bérubé, L. (2004). *Parents d'ailleurs, enfants d'ici. Dynamique d'adaptation du rôle parental chez les immigrants*. Ste-Foy, Presses de l'Université du Québec.

Bornstein, M.H et Bohr, Y. (2011). *Immigration, acculturation et pratiques parentales. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants.* Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health, ÉTATS-UNIS LaMarsh Centre for Child and Youth Research, Faculty of Health, York University.

Carassus, D. et Dosquet, F. (2010). Comment mieux connaître les membres de sa communauté virtuelle pour un parti politique. L'utilisation du concept de représentations sociales. *Revue de littérature des méthodologies applicables*. Présenté dans le cadre du 15e colloque IBIMA Conference, Caire, Egypte.

Charette, J. (2016). *Représentations sociales sur l'école et stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants : regards croisés de parents et d'ICSI*. Montréal, Thèse de doctorat déposée à l'Université de Montréal.

Changkakoti, N. et Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (2), 419-441.

Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique (n.d.) *Services TEFIE*

Conus, X. et Ogay, T. (2014) Les ethnothéories de l'éducation, quel accord entre parents migrants et enseignantes ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 35 (1), 93-123.

Doise, W et Palmonari, A. (1986). *L'étude des représentations sociales*. Paris, Delachaux et Niestlé.

Doise, W. (1989). Attitudes et représentations sociales. In D.Jodelet. (dir.). *Les représentations sociales*. (p. 220-237) Paris, Presses Universitaires de France.

Flament, C. (1986). L'analyse de similitude : une technique pour les recherches sur les représentations sociales. In W. Doise et A. Palmonari. (dir.). *L'étude des représentations sociales*. (p. 139-156) Paris, Delachaux et Niestlé.

Garnier, C. et Rouquette, M.-L. (1999). *La genèse des représentations sociales*. Montréal, Nouvelles AMS.

Garnier, C. et M.-L. Rouquette. (2000). *Représentations sociales et éducation*. Montréal, Nouvelles AMS.

Gouvernement du Québec (2015). *Lutte contre le décrochage et réussite scolaire. Voie 12 – Faciliter et encourager l'accès à la formation professionnelle*

Groux, D. et Porcher, L. (2000). *Les échanges éducatifs*. Paris, L'Harmattan.

Hohl, J. (1993). Les relations enseignantes-parents en milieu pluriethnique : de quelques malentendus et leurs significations. *P.R.I.S.M.E*, 3 (3), 396-409.

Hohl, J. (1996, printemps). Qui sont « les parents » ? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et Politiques*, 35 (51/62).

Hohl, J. et Kanouté, F. (2011). Les jeunes réfugiés en région – Sujets en projet. In F. Kanouté et G. Lafortune (dir.) *Familles québécoises d'origine immigrantes – Les dynamiques de l'établissement*. (p. 113-128), Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris, Presses Universitaires de France.

Jodelet, D. (2003). Représentations sociales : un domaine en expansion. In D.Jodelet. (dir.). *Les représentations sociales*. (p.47-78). Paris, Presses Universitaires de France.

Kanouté, F. (2007). La pratique de l'interculturel. In C. Solar et F. Kanouté (dir.). *Question d'équité en éducation et formation*. Montréal, Nouvelles.

Kanouté, F., André, J. V., Charette, J., Lafortune, G., Lavoie, A. et Gosselin-Gagné, J. (2011). Les relations école- communautaire en contexte de pluriethnicité et de défavorisation. *Revue d'éducation de McGill*, 46 (3), 407-422.

Kanouté, F. et Lafortune, G. (2010). Les familles immigrantes : mobilisation autour du projet scolaire des enfants. *Nos diverses cités*, 7, 143-150.

Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011). *Familles québécoises d'origine immigrantes -Les dynamiques de l'établissement*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

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

Lallement, M. (2009). L'institution au prisme de la relation, *Nouvelles perspective en sciences sociales : revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles*, 5 (1), 67-77.

Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y. et Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socio-économiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education Journal*, 13, (2), 55-80.

Lefranc, R., Legrand, L., Majault, J. et Wormser-Migot, O. (1982). *Aperçus sur l'enseignement dans le monde Situations et tendances.* Californie, Casterman.

Michel, W. (2007). *Le nouveau Programme de formation de l'école québécoise et la participation des parents immigrants haïtiens hautement scolarisé au développement des compétences de leurs enfants dans les écoles à Montréal.* Montréal, Mémoire déposé à l'Université de Montréal.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire.* Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2009). *Tous ensemble pour la réussite scolaire.* Québec, Gouvernement du Québec.

Moliner, P. (1992) Représentations sociales, schèmes conditionnels et schèmes normatifs. *Bulletin de psychologie*, 405, 325-329.

Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales.* Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Moliner, P. et Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales-Fondements théoriques et développements récents.* Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

Mondain, N. et Couton, P. (2011). L'insertion socio-éducative des enfants d'immigrants africains à Montréal et à Ottawa-Gatineau. In F. Kanouté et G. Lafortune (dir.). *Familles québécoises d'origine immigrantes – Les dynamiques de l'établissement.* (59-71). Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

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

Moro, M. (2010). *Nos enfants demain pour une société multiculturelle.* Paris, Odile Jacob.

Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. Farr et. M. Moscovici (dir.). *Social representations.* (p. 3-69). Paris, La Maison des Sciences de l'Homme.

Mucchielli, A. (2009) *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales.* Paris, Armand Colin.

Rateau, P. et Lo Monaco, G. (2013). La Théorie des Représentations Sociales : orientations conceptuelles, champs d'application et méthodes, *Revista CES Psicologia*, 6 (1), 1-21.

Seca, J.-M. (2001). *Les représentations sociales.* Paris, Armand Colin.

St-Fleur, J.M. (2007). *Le contexte prémigratoire et l'implication parentale des parents d'origine haïtienne dans le suivi scolaire de leurs enfants au Québec*, Montréal, Mémoire de maîtrise présenté à l'Université de Montréal.

Suárez-Orozco, C., Carhill, A. et Chuang, S.-S. (2011). Immigrant Children. Making a new life. In S.-S.Chuang et R.-P. Moreno (éd.). *Immigrant children – change, adaptation, and cultural transformation.* New York, Lexington books.

Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes. (TCRI). (2015). *Cadre de références aux intervenants communautaires scolaires et interculturels (ICSI). Module 1 : introduction au cadre de références des intervenants communautaires scolaires et interculturels (ICSI).* Montréal.

Valence, A. (2010). *Les représentations sociales.* Bruxelles, De Boeck Université.

Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., Kanouté, F. et. Duchesne, K. (2005). *Favoriser les collaborations familles immigrantes-écoles. Soutenir la réussite scolaire, Guide d'accompagnement.* Sherbrooke, Université de Sherbrooke.

Vatz Laaroussi, M., Tremblay, P.-A., Corriveau, L. et Duplain, M. (1999). *Les histoires familiales au cœur des stratégies d'insertion : trajectoires de migration en Estrie et au Saguenay-Lac-St-Jean.* Rapport de recherche présenté au Conseil Québécois de Recherche Sociale. Sherbrooke, Université de Sherbrooke.

Vincent, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles.* Lyon, Presses universitaires de Lyon.