Document généré le 15 juil. 2025 17:51

Revue hybride de l'éducation

Relations (a)symétriques au sein de la communication école-familles immigrantes-communauté : quels enjeux pour la collaboration ?

Marie-Pascale Béland et Corina Borri-Anadon

Volume 8, numéro 2, 2024

Les collaborations école-famille immigrante-communauté : multiplier les voix et les regards pour mieux comprendre comment les soutenir

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1111155ar
DOI : https://doi.org/10.1522/rhe.v8i2.1562

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Département des sciences de l'éducation

ISSN

2371-5669 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Béland, M.-P. & Borri-Anadon, C. (2024). Relations (a)symétriques au sein de la communication école-familles immigrantes-communauté : quels enjeux pour la collaboration ? *Revue hybride de l'éducation*, *8*(2), 1–23. https://doi.org/10.1522/rhe.v8i2.1562

Résumé de l'article

Cette contribution se penche sur les pratiques de communication entre acteurs et actrices scolaires et parents immigrants afin de contribuer à la compréhension des enjeux de la collaboration école-familles immigrantes-communauté. À partir d'une perspective interactionniste et d'une recherche ethnographique documentant un modèle hybride de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français mis en oeuvre dans la région du Centre-du-Québec, trois modalités de communication reposant sur des configurations de rôles exercées par les acteurs et actrices scolaires participant·e·s et attribuées aux parents immigrants ont été documentées. La discussion propose d'aborder les relations (a)symétriques qui les traversent.

© Université du Québec à Chicoutimi, 2024

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Relations (a)symétriques au sein de la communication école-familles immigrantes-communauté: quels enjeux pour la collaboration?

Auteures
Marie-Pascale Béland, Doctorante, Université de Montréal, Canada,
marie-pascale.beland@umontreal.ca

Corina Borri-Anadon, Professeure titulaire, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada,
corina.borri-anadon@uqtr.ca

Résumé

Cette contribution se penche sur les pratiques de communication entre acteurs et actrices scolaires et parents immigrants afin de contribuer à la compréhension des enjeux de la collaboration école-familles immigrantes-communauté. À partir d'une perspective interactionniste et d'une recherche ethnographique documentant un modèle hybride de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français mis en œuvre dans la région du Centre-du-Québec, trois modalités de communication reposant sur des configurations de rôles exercées par les acteurs et actrices scolaires participant·e·s et attribuées aux parents immigrants ont été documentées. La discussion propose d'aborder les relations (a)symétriques qui les traversent.

Mots-clés : collaboration école-famille immigrante-communauté ; relations asymétriques ; modèle de services hybride ; pratiques de communication ; configurations de rôles

Les défis de l'intégration et de l'apprentissage de la langue en contexte dit régional

Au Québec, les années 90 ont marqué une période charnière au sein des politiques d'immigration alors que la régionalisation de l'immigration devint une préoccupation centrale afin d'assurer une distribution plus équilibrée des effectifs immigrants à travers la province (Simard, 1996) et le développement pérenne de régions en déclin démographique (Pronovost et Vatz-Laaroussi, 2010). Sur le terrain, ces visées se manifestent par une augmentation plutôt lente, mais constante de l'immigration à travers les diverses régions du Québec : un peu moins du tiers des immigrant·e·s de la province (27,8 %) habitent hors de la Région métropolitaine de Montréal (ministère de l'Immigration et de la Francisation [MIFI], 2021). Dans le Centre-du-Québec, région au sein de laquelle s'est déroulée l'étude dont est issue la présente contribution, la population immigrante demeure plutôt faible, avec seulement 0,7 % des personnes immigrantes de la province y résidant. Toutefois, malgré ce faible nombre, il s'agit de la région administrative québécoise présentant la plus forte proportion (42,6 %) de personnes immigrantes issues de la catégorie *réfugié·e et en situation semblable* (MIFI, 2021 ; Hirsch et Borri-Anadón, 2023). L'établissement de populations immigrantes dans les contextes régionaux non métropolitains soulève des défis, notamment en matière d'organisation des services d'accueil des personnes nouvellement arrivées, alors que les politiques publiques sont souvent définies en fonction de masses critiques (Vatz Laaroussi, 2005). De plus, elle s'effectue sur fond de vives tensions sociales quant à la reconnaissance de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique de la société québécoise, tensions qui ont été plus ou moins exacerbées selon les régions (Potvin, 2017).

Ces défis organisationnels et contextuels ont une incidence certaine sur les milieux scolaires qui accueillent les élèves issus de l'immigration récente. Par exemple, diverses personnes autrices soulignent notamment le manque de préparation des membres du personnel scolaire québécois ; les répercussions des parcours migratoires complexes des élèves réfugiés sur leur expérience scolaire ; les difficultés liées à l'adoption et à la mise en place de mesures d'accueil et d'intégration (Borri-Anadón et al., 2018 ; De Koninck et Armand, 2012 ; Larochelle-Audet et al., 2013 ; Mc Andrew et al., 2015 ; Papazian-Zohrabian et al., 2018).

En ce qui a trait aux services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, des travaux ont documenté leur variabilité entre les régions (De Koninck et Armand, 2012) et entre les différents centres de services scolaires d'une même région (Armand, 2011). D'ailleurs, une pluralité de modèles de services coexiste : entre la fréquentation d'une classe d'accueil fermée et l'intégration directe à la classe ordinaire avec soutien linguistique (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014), des modèles de services dits hybrides qui articulent ces différents espaces de scolarisation et modalités de soutien sont de plus en plus mis

en œuvre (MELS, 2014). Au-delà des mesures mises en place et des divers profils d'élèves auxquels elles s'adressent, le soutien à l'intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS) de ces élèves est reconnu comme étant une responsabilité partagée entre les acteurs et les actrices concerné·e·s, tant au sein des écoles qu'avec les familles et les communautés (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1998).

En outre, dans son cadre de référence pour l'accueil et l'intégration des élèves issus de l'immigration, le MELS (2014) dédie un volet aux partenariats école-famille-communauté et réitère la responsabilité des acteurs et des actrices scolaires dans le soutien de la participation parentale au sein de la vie scolaire, notamment, par la mise en œuvre d'un protocole d'accueil à l'arrivée de ces élèves et de communications régulières entre l'école et la famille avec le recours à des interprètes au besoin. Ces orientations encouragent aussi les partenariats avec la communauté en mettant l'accent sur l'importance des intervenant·e·s communautaires dans le renforcement du lien entre l'école et la maison, et des rapprochements interculturels.

Ainsi, l'importance de la collaboration école-famille-communauté n'a plus à faire ses preuves : bon nombre de travaux se sont penchés, au Québec comme dans le monde anglo-saxon, sur ses effets positifs sur la réussite scolaire des élèves (Deslandes, 2008 ; Epstein, 2008 ; Fan et Chen, 2001) ainsi que sur les parents et personnes enseignantes (Sheldon, 2005). Toutefois, plusieurs enjeux sont soulevés, notamment au regard des représentations que le personnel entretient souvent à propos des familles défavorisées (Boulanger et al., 2010) et de la présence de relations asymétriques[1] entre les écoles, les familles et les communautés (Larivée et al., 2017), s'effectuant au détriment des parents, dû au manque de reconnaissance de leur rôle par l'institution scolaire. Ainsi, la collaboration école-famille-communauté demeure institutionnellement ancrée dans une vision centrée sur la réussite et la persévérance scolaires de l'élève (Payet et Giuliani, 2014), s'éloignant d'une reconnaissance mutuelle (Van Zanten, 2001) susceptible d'engendrer des relations plus égalitaires. La prochaine section se concentre spécifiquement sur les particularités de la collaboration école-familles immigrantes-communauté (ÉFIC).

La collaboration ÉFIC : des relations traversées par des (a)symétries

Chez les familles immigrantes, de nombreux écrits font état de multiples barrières, dont celle liée à la langue, et ce, malgré leur désir d'implication au sein de la scolarité de leur enfant (Kanouté et Lafortune, 2011 ; Mondain et Couton, 2011). S'ajoutent aux attentes de l'école à l'égard des parents la présence aux rencontres de parents,l'accompagnement des

[1] La graphie du terme « asymétrique » prendra deux formes distinctes au sein de cette contribution : les relations (a)symétriques sont envisagées comme des relations parfois symétriques, parfois asymétriques, alors que les relations asymétriques sont celles qui sont bel et bien identifiées comme telles.

enfants dans leurs travaux scolaires, ainsi que la démonstration de leur assentiment vis-à-vis du discours institutionnel et de ses demandes dans une visée d'intégration normative, voire prescriptive (Charette et al., 2019 ; Conus, 2018 ; Lenoir et al., 2008 ; Périer, 2005). À cet égard, Vatz-Laaroussi et al. (2008) se réfèrent au modèle d'implication assignée où « […] familles et école se trouvent alors dans une position asymétrique, où le milieu scolaire a seul le pouvoir de déterminer ce que doit être la participation efficace des familles » (p.299).

Ainsi, les travaux sur la collaboration ÉFIC ont permis de reconnaitre les spécificités des collaborations et d'y relever le caractère (a)symétrique des relations établies dans certains modèles (Kanouté et Vatz-Laaroussi, 2008 ; Vatz-Laaroussi et al., 2008). Les différentes manières d'exercer le rôle de parent peinent souvent à être reconnues à travers des relations de type « expert-bénéficiaire » ou « client-expert » (Akkari et Changkakoti, 2009 ; Larose et al., 2013). Il se dégage des écrits consultés une certaine incohérence entre les visions de l'engagement parental des familles immigrantes et celles de l'école, ainsi qu'envers les rôles attribués à chaque partie (Garcia Coll et al., 2002 ; Chuang et Moreno, 2011) engendrant une incompréhension réciproque (Kanouté, 2002).

En outre, l'institutionnalisation de la norme partenariale dans la collaboration ÉFIC, conçue d'entrée de jeu comme étant symétrique, repose sur l'idée que tous les parents adhèrent et détiennent les ressources pour répondre aux attentes de l'école, ce qui non seulement remet en cause le rapport d'égalité qu'elle promeut, mais risque de contribuer à accentuer les inégalités vécues par les familles « les plus éloignées culturellement de l'école » (Périer, 2008, p.1). Selon cet auteur, pour que les parents soient reconnu·e·s et agissent comme partenaires, ils doivent mobiliser de nombreuses dispositions et mobiliser plusieurs compétences. Quand ce n'est pas le cas, des inégalités entre parents se créent, renforçant celles existant entre élèves, de même qu'un renforcement d'une lecture déficitaire de leur implication. Ainsi, Périer (2008) propose trois principes de justice qui permettent de penser les relations (a)symétriques qui traversent la collaboration avec ces familles. Ces principes sont en tout en cohérence avec ceux proposés par Vatz-Laaroussi et al. (2005).

D'abord, le principe d'« explicitation des attentes de rôles en direction des parents » (Périer, 2008, p.9) cherche à répondre à l'asymétrie reposant sur le manque de connaissances de ces derniers quant au fonctionnement de l'école, de même qu'à la difficulté d'accès à ces connaissances que peuvent vivre certains parents, ce que Vatz-Laaroussi et al. (2005) appréhendent comme « la circulation des informations et des savoirs » (p.129). Ensuite, le principe de reconnaissance (Périer, 2008), qui vise à réduire les relations asymétriques liées à l'image fixe et normative de la façon dont les parents devraient exercer leurs rôles, correspond à la « nécessité de connaitre et reconnaitre la diversité des trajectoires […], des compétences ou encore des acteurs qui contribuent à la réussite scolaire du

jeune » (Vatz-Laaroussi, 2005, p.129). Enfin, le troisième principe de Périer (2008) centré sur la diversité des pratiques de collaboration conteste l'asymétrie provoquée par la mise en place d'une collaboration basée sur des modalités d'échange et des dispositifs uniformes. Ce principe rejoint aussi ceux énoncés par Vatz-Laaroussi et al. (2005), recommandant des modèles de collaboration souples et personnalisés, reposant notamment sur la proximité avec les familles et sur un espace de médiation.

Selon une perspective interactionniste, les pratiques de collaboration ÉFIC sont conçues comme des interactions au sein desquelles les parties prenantes occupent divers rôles sociaux qui se définissent les uns par rapport aux autres, dans la mesure où le rôle occupé par un individu ne peut être dissocié de celui qu'il assigne à l'autre (Baldwin, 1985 ; Beauregard et Borri-Anadón, 2019). À cet égard, Fougeyrollas et Roy (1996) mettent en évidence que les diverses conceptions du rôle gagnent à reconnaitre l'interaction dans laquelle le rôle se déploie, en considérant à la fois l'individu et son statut social ainsi que les attentes, bien que parfois implicites, envers l'autre. Cette interaction, qui est une pratique de communication (Goffman, 1961), constitue une dynamique qui reconnait que le rôle occupé par les acteurs et les actrices scolaires découle inévitablement d'un rôle attribué aux parents. Ainsi, nous parlerons dans cette contribution de configuration de rôles pour faire écho à cette dynamique. Cette configuration peut être révélatrice de relations asymétriques puisque :

> « […] les personnes dont le rôle social est le plus élevé et qui sont les plus valorisées socialement auront davantage de choix et de rôles sociaux. […] D'un autre côté, les personnes ayant un statut social inférieur ou qui sont socialement dévalorisées se font souvent imposer un ou des rôles sociaux. » (Wolfensberger et Thomas, 1983 dans Fougeyrollas et Roy, p. 45)

Ces considérations nous amènent à concevoir les pratiques de collaboration ÉFIC comme des espaces d'interactions définis par des configurations de rôles particulières susceptibles de rendre visibles les relations asymétriques entre les acteurs et les actrices scolaires et les familles immigrantes. Dans cette perspective, nous avons tourné notre regard sur les pratiques de communication, en tant que « porte d'entrée de la relation école-famille » (Dumoulin et al., 2014, p. 130). Comme nous le rappelle Bourdieu (1982), ces pratiques, qui se mettent en œuvre au niveau microsociologique, traduisent aussi des rapports de pouvoir plus larges.

Considérant les enjeux relatifs d'une part à l'offre de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français en contexte régional québécois d'autre part à la collaboration ÉFIC, la présente contribution vise à appréhender les pratiques collaboratives des acteurs et des actrices scolaires avec les familles immigrantes dont l'enfant bénéficie d'un modèle

de service hybride de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français. Issu d'un projet de recherche ethnographique visant à documenter le processus d'implantation de ce modèle de service dans un centre de services scolaire situé dans la région du Centre-du-Québec, cet article porte une attention particulière aux relations (a)symétriques les traversant. Ainsi, comment s'actualisent les pratiques de communication entre les acteurs et les actrices scolaires et les familles d'élèves bénéficiant d'un modèle de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français hybride ? Comment sont-elles traversées par des rapports (a)symétriques ?

Une approche interactionniste et ethnographique pour appréhender les (a)symétries

Pour répondre à cette question, nous avons documenté les pratiques des acteurs et des actrices œuvrant au sein d'un modèle de services hybrides implanté dans une région centrale possédant une ville d'accueil des réfugiés, selon la typologie de Hirsch et Borri-Anadón (2023). Dans le cadre de ce modèle, les élèves bénéficient de plusieurs espaces de scolarisation dont : 1) une classe d'ILSS, où ils et elles sont regroupé·e·s selon leur âge et leur niveau de compétence en français ; 2) leur classe ordinaire, située dans leur école de quartier au sein de laquelle ils et elles peuvent être exposé·e·s au curriculum commun ; 3) ainsi qu'un service de soutien à l'apprentissage du français offert, soit à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe ordinaire par une personne enseignante de suivi. Ainsi, le modèle étudié repose sur la collaboration entre les personnes enseignantes de classe ordinaire, le personnel enseignant de classe ILSS et les personnes enseignantes de suivi œuvrant auprès des mêmes élèves. Les membres de l'équipe-école de quartier (direction, personnel non enseignant, personnes enseignantes spécialistes) et celles et ceux de l'équipe-école ILSS (conseillère pédagogique, direction des services éducatifs) ainsi que l'organisme communautaire local chargé de l'accueil des personnes immigrantes sont également impliqués.

En vue de rendre compte de la complexité des interactions au sein de ce modèle de services, le recours à une démarche ethnographique fut privilégié. Une présence prolongée sur le terrain en termes temporel et relationnel (Goetz et LeCompte, 1984 ; Goyer et Borri-Anadón, 2018) a permis d'amasser un matériau empirique riche et contextualisé, reposant sur des données *in vivo* et *in situ* (Delamont, 2004). Ainsi, les données sur lesquelles repose cette contribution ont été recueillies pendant six mois, de la rentrée scolaire en septembre 2019 jusqu'à la fermeture des écoles en mars 2020 compte tenu de la pandémie de COVID-19, auprès de 23 acteurs et actrices scolaires identifié·e·s selon un échantillonnage par réseau (Thompson, 2011) œuvrant auprès de six élèves ciblé·e·s. Les familles de ces élèves se distinguent selon la catégorie d'immigration de la personne répondante, soit personne réfugiée prise en charge par l'État (n=2), personne demandeureuse d'asile (n=2), personne issue de l'immigration économique (n=1) ou regroupement familial (n=1), ainsi que selon leur

connaissance de la langue française, quatre familles en ayant une connaissance plutôt limitée. La collecte de données a reposé sur des outils interactionnels dont la réalisation d'entretiens individuels semi-dirigés initiaux (EI, n=23), d'observations participantes (OP, n=46) et d'entretiens *ad hoc* (EAH, n=25), c'est-à-dire spontanés, ou suivant une observation et centrés sur une thématique spécifique (Boutin, 2018). Ces données ont rendu possible la documentation de pratiques déclarées et effectives des acteurs et actrices scolaires participant·e·s, dont celles relatives à la collaboration avec les familles immigrantes.

Les données ont été soumises à une démarche de questionnement analytique, de manière à engendrer de nouvelles questions qui se sont précisées au fil de l'analyse (Paillé et Mucchielli, 2012). Conformément à la démarche inductive de Paillé et Mucchielli (2012), ce « canevas investigatif » (p.210) évolutif a permis de dégager divers constats permettant de répondre à notre question initiale. Ainsi, cette démarche a su mettre en évidence trois modalités de communication qui se distinguent selon la personne qui amorce la communication ainsi que le contexte au sein duquel elle s'inscrit. À partir de celles-ci, les rôles occupés par les acteurs et les actrices du modèle et ceux attribués aux parents ont été dégagés, générant ainsi des configurations de rôles. L'analyse a ensuite permis d'appréhender les (a)symétries qui résident dans les dynamiques présentes au sein de ces configurations de rôles.

Des modalités de communication reflétant des configurations de rôles

Cette section présente les trois modalités de communication documentées de même que les configurations des rôles associées. Elles sont présentées selon l'importance relative qu'elles occupent dans le corpus des données analysées, considérant que pour plusieurs personnes participantes, aucune pratique de collaboration avec les familles des élèves ciblés n'a été recensée.

Transmettre de l'information aux parents

D'emblée, cette modalité de communication où les acteurs et les actrices informent les parents constitue la modalité la plus fréquente au sein des pratiques analysées. Cette modalité repose essentiellement sur la transmission d'informations lors de communications quotidiennes ou de rencontres prévues au calendrier. Dès lors la communication y est unidirectionnelle, s'effectuant de l'école vers les parents et selon l'initiative de l'école.

Dans le premier cas, il s'agit d'informations pratiques et ponctuelles concernant par exemple l'habillement ou des contenus sensibles abordés en classe. Avec les parents ayant une maitrise du français considérée comme suffisante, cette modalité repose sur la transmission directe des

informations par le biais de messages dans l'agenda ou lors de moments informels de présence partagée, comme des conversations dans le corridor. En revanche, le soutien de l'organisme communautaire s'avère nécessaire avec les parents pour lesquels la compétence en français est jugée insuffisante. L'information est alors principalement transmise par le biais de documents écrits qui sont traduits par l'organisme communautaire impliqué :

> Puis, là-dessus, chaque fois que c'est important que je veux que le parent le sache, on écrit sur la feuille [nom de l'organisme d'accueil]. Là, eux, quand ils reçoivent ça, normalement, ils vont [à l'organisme] pour avoir une traduction des documents. (EI, Janie, enseignante de classe ordinaire[2])

Dans le second cas, les acteurs et les actrices informent les parents de situations jugées problématiques ou encore d'observations relatives au comportement ou aux apprentissages de l'élève. Ainsi, les rencontres avec les parents, qu'elles soient prévues pour les bulletins ou pour les plans d'intervention, permettent aux acteurs et aux actrices de faire le point sur les apprentissages de l'élève et d'informer les parents des décisions pédagogiques prises (OP, Anne, enseignante de suivi, rencontre de plan d'intervention). Même si dans le cadre de ces rencontres, les parents pourraient dans l'absolu poser des questions et partager leurs préoccupations, nos données donnent à voir que la communication reste initiée et contrôlée par l'école qui leur divulgue les informations qu'elle juge importantes.

Au total, six acteurs et actrices témoignent de pratiques pouvant être recensées au sein de cette modalité, dont trois enseignantes de classe ordinaire, une direction d'école de quartier, une intervenante communautaire et une enseignante de suivi. Cette modalité est principalement mise en œuvre au sein de l'école de quartier, et ce, même lorsqu'elle implique des acteurs et des actrices externes à cette dernière. Concernant la configuration des rôles, les acteurs et les actrices occupent un rôle d'informateur ou d'informatrice. Ce faisant, ils et elles attribuent un rôle de personne réceptrice aux parents : les acteurs et les actrices communiquent des informations et de « bonnes pratiques » à adopter, et s'attendent à ce que les parents les assimilent et les mettent en œuvre.

[2] Pour tous les extraits des données présentées, les informations suivantes sont mentionnées : le type d'outils de provenance, la fonction exercée par le ou la participant·e, ainsi que la situation observée, dans le cas des données d'observation participante. Toutes les données nominales ont été supprimées ou remplacées par des pseudonymes pour assurer la confidentialité.

S'informer auprès des parents

Cette seconde modalité de communication documentée s'effectue également à la demande de l'école, mais elle se distingue de la modalité *transmettre de l'information aux parents* du fait qu'elle repose sur une communication bidirectionnelle. En effet, selon cette modalité, les acteurs et les actrices s'informent des considérations pratiques (p. ex. le déroulement des devoirs à la maison, l'habillement, etc.) ou de la compréhension des parents par rapport aux attentes scolaires, comme en témoignent les propos de cet acteur :

> C'est que les enfants ont vraiment une difficulté à s'adapter aux règles de vie, mais les règles de base comme circuler dans l'école […]. Il faut expliquer aux parents ce qui fait que nous autres, ici, à l'école, ce n'est pas de même que ça se vit. Donc, il faut qu'ils s'intègrent puis des fois c'est difficile. Ça fait qu'il faut l'expliquer aux parents. Puis les parents expliquent la raison du pourquoi. […] il faut tranquillement l'amener vers la façon de faire un peu comme les autres. On peut permettre, des fois, des choses différentes […] (EI, Sylvain, directeur d'école de quartier)

À d'autres occasions, les acteurs et les actrices ont recours à cette modalité pour obtenir des informations à propos de l'expérience scolaire de l'élève afin d'orienter les interventions à mettre en place à son égard. Par exemple, dans cette rencontre destinée à la révision du plan d'intervention d'une élève à laquelle participent son père, l'enseignante de classe ordinaire, l'enseignante de suivi et le directeur de l'école de quartier, ce dernier pose les questions suivantes au parent :

> On a des objectifs plus pointus, mais le but de la rencontre, c'est vraiment d'essayer, je pense, de comprendre [nom de l'élève] pour essayer… Quelles sont ses meilleures portes d'entrée ? Par quoi peut-on travailler ? De quelle façon peut-on travailler avec elle pour essayer de l'atteindre le plus possible ? […] pour commencer, quelle est la perception de [nom de l'élève] par rapport à l'école [de quartier] puis par rapport [nom de l'école où sont situées les classes ILSS] […] Est-ce qu'elle dit qu'elle aime venir à l'école ? À l'école ici, dans la classe avec Mme Anne-Marie […] (OP, Sylvain, directeur d'école de quartier, rencontre plan d'intervention)

Alors que la majorité des personnes participantes s'enquièrent auprès des parents dans un cadre formel, une seule enseignante dit le faire également de façon plus informelle, notamment lorsqu'elle souhaite valider certains choix pédagogiques auprès des parents :

> J'en ai parlé à papa et maman aussi pour voir, parce que des fois c'est difficile de parler de leur pays et tout ça. […] Je leur ai demandé et ils étaient super enthousiastes à ce que je parle de [nomme le pays d'origine]. (EI, Ariane, enseignante de classe ordinaire)

Ainsi, selon les données recueillies, cette modalité se prête davantage à des contextes de communication prévus au calendrier plutôt qu'à des situations de communication quotidiennes et informelles. Par ailleurs, elle implique uniquement trois acteurs et actrices de l'école de quartier (un directeur d'école de quartier et deux enseignantes de classe ordinaire) et l'équipe ILSS n'y est pas mobilisée. Plusieurs configurations de rôles ont pu être associées à cette modalité. D'une part, un rôle de vigilance se dessine chez certains acteurs et certaines actrices : on vise à s'enquérir des réalités familiales à propos de divers sujets, en questionnant les parents afin de s'assurer de leur familiarité avec le fonctionnement de l'école et ainsi pouvoir les amener à y adhérer. Dès lors, lorsque les acteurs et les actrices adoptent un rôle de vigilance envers les parents, ils et elles leur accordent un rôle de personne répondante vis-à-vis de leurs préoccupations. D'autre part, certains acteurs et certaines actrices peuvent aussi jouer un rôle de personne apprenante en cherchant à s'informer au sujet de l'élève et de sa famille afin de mieux comprendre leur réalité et d'adapter ses interventions selon leurs besoins. Lorsque les acteurs et les actrices adoptent un rôle de personne apprenante, ils et elles attribuent de facto aux parents un rôle de ressource. Enfin, un dernier rôle occupé par les acteurs et les actrices au sein de cette modalité est celui de partenaire, comme le fait Ariane en négociant et en validant ses pratiques pédagogiques auprès des parents. Ce faisant, le même rôle de partenaire est attribué aux parents, dans le sens où ces derniers et dernières participent activement à la fois au travail des acteurs et des actrices, mais aussi à l'expérience des élèves.

Écouter et répondre aux parents

La troisième modalité de communication, où les acteurs et les actrices écoutent et répondent aux sollicitations des parents, s'effectue principalement à l'initiative de ceux et celles qui partagent leurs préoccupations de manière relativement spontanée aux acteurs et aux actrices scolaires. Lorsque ces demandes d'information sont factuelles, ces derniers et ces dernières chercheront à fournir les informations demandées. À d'autres moments, la réponse de l'acteur ou de l'actrice visera davantage à rassurer les parents, en éludant leurs propos. L'extrait suivant est évocateur de ces deux considérations :

> Le père mentionne que [nom de sa fille] revient parfois à la maison en pleurant en disant qu'elle n'a pas d'amis à l'école. Christine dit qu'elle ne sent pas que [nom de sa fille] est rejetée, mais qu'elle est gênée d'aller voir les

> autres. Le père se demande si [nom de sa fille] est traitée comme une minorité. Est-ce que les autres élèves la traitent comme une personne étrangère ? Christine dit que la classe a plusieurs personnes avec des traits différents et que c'est normal. […] Le père demande si [nom de sa fille] est polie en classe, si elle lève la main. Christine lui répond qu'elle est très polie, mais que parfois elle oublie de lever sa main et qu'elle va voir directement l'enseignante. […] De plus, le père demande où sont pris les collations et les diners. Christine lui explique que les collations sont prises dans sa classe ou bien dans sa classe à l'école [nom de l'école où sont les classes ILSS]. (OP, Christine, enseignante en classe ordinaire, Rencontre de bulletins)

Ainsi, lorsque la demande du parent est une question informationnelle et qu'elle est perçue comme légitime, les acteurs et les actrices y répondent directement. À d'autres moments, notamment lorsque les parents partagent un possible vécu de discrimination ou une situation spécifique qui exigerait un changement de pratiques ou une remise en question du *statuquo,* la réponse de l'acteur ou de l'actrice semble davantage viser à minimiser les préoccupations partagées. En outre, les données indiquent aussi des situations, moins nombreuses, où les demandes des parents sont rejetées par les acteurs et les actrices :

> Tu sais, par exemple, [nomme une élève] s'est cassé le bras. Elle s'est cassé le coude et, là, sa mère : « Je ne veux pas qu'elle aille en francisation pour que ça guérisse. Mais, c'est parce qu'elle va être dans le plâtre pendant trois mois. Ça ne marche pas. […] Ah, puis je ne veux pas qu'elle aille sur la cour à la récré. » Bien, non, elle va quand même aller à la récré. Elle a juste à marcher. Elle va quand même prendre de l'air. Il y a souvent des demandes qui sont faites, d'adaptation, qui sont irréalistes aussi. (EI, Clara, enseignante de classe ordinaire)

Cette modalité se démarque des autres sur plusieurs plans. Recensée dans les pratiques de trois actrices (deux enseignantes de classe ordinaire et l'intervenante de l'organisme communautaire), elle a lieu presque exclusivement dans le cadre de rencontres prévues au calendrier ou encore en aval de ces dernières, grâce à l'implication de l'organisme communautaire comme l'affirme Maryse :

> […] lors des plans d'intervention, je ne vais pas nécessairement prendre la parole […] des fois ils sont intimidés de dire qu'ils ne comprennent pas ce qu'on leur dit, en sortant ils vont dire : « Maryse, cette partie-là… » Ça permet juste de rassurer le parent puis de verbaliser ce

> qu'il a moins bien compris, de vulgariser, ça fait aussi partie de la réalité, des fois on n'y pense pas de vulgariser notre propos. » (EI, Maryse, intervenante communautaire)

La variation de la réponse des acteurs et des actrices semble s'expliquer par leur lecture de la situation, notamment la légitimité qu'ils ou elles accordent aux préoccupations exprimées, mais également l'ampleur des pratiques à mettre en œuvre pour y répondre. En ce qui concerne les rôles occupés par les acteurs et les actrices au sein de cette troisième et dernière modalité, une seule occupe un rôle partenarial auprès des parents, les rendant eux aussi partenaires**.** Toutefois, il apparait important de mettre en exergue que cette dynamique partenariale est possible grâce à la présence de l'intervenante communautaire qui agit à titre de médiatrice, favorisant la collaboration lors de rencontres entre l'école et les parents. En revanche, certains acteurs et certaines actrices comme Christine et Clara occupent davantage un rôle d'atténuatrices en tentant de rassurer, de contourner ou de nier les inquiétudes des parents, ce qui attribue aux parents un rôle de personne protectrice des intérêts de leurs enfants.

Des (a)symétries déterminées par les rôles attribués

Cette présentation des modalités et des configurations de rôles associées permet de jeter les bases à l'analyse des (a)symétries dans les relations ÉFIC. En effet, elle permet de mettre en lumière trois types de relations qui se définissent différemment selon les (a)symétries qui caractérisent les pratiques de communication documentées.

Le premier type correspond à des relations toujours asymétriques. Parfois institutionnalisée, cette asymétrie repose sur une conception explicite et normée du rôle de chacun et chacune et réside alors dans la nature des rôles que les acteurs et les actrices s'attribuent et attribuent aux parents (la configuration informateur·trice-récepteur·trice). Dans le second type, les configurations de rôles sont susceptibles de générer des asymétries, entrainant des relations parfois symétriques, parfois asymétriques. L'(a)symétrie étant davantage relationnelle, elle dépend des intentions et des interprétations des parties impliquées (la configuration apprenant-ressource). Enfin, dans le troisième type, la relation est encore une fois définie de façon asymétrique, faisant intervenir des relations inégalitaires plus larges. En effet, les trois modalités de communication documentées se distribuent inégalement selon les profils concernés. Les parents au profil plus en phase avec les attentes de l'école, que l'on associe dans nos données aux deux familles de catégories d'immigration plus volontaires (immigration économique et regroupement familial) qui maitrisent le français, se voient davantage attribué·e·s le rôle de partenaires, que ce soit dans les modalités *s'informer auprès des parents* ou *écouter et répondre aux parents.* À l'inverse, les parents qui sont considéré·e·s comme étant les plus éloigné·e·s de l'école, que l'on associe

dans nos données aux familles des catégories d'immigration de personnes réfugiées et demandeuses d'asile dont la maitrise du français demeure limitée, se retrouvent à dépendre des services de l'organisme communautaire pour l'ensemble des modalités de communication documentées. Ces trois types d'(a)symétries sont développés plus en détail ci-après.

Les relations asymétriques : la nature de la configuration des rôles en jeu

D'entrée de jeu, certaines des configurations de rôles dégagées semblent traversées par une implication assignée (Vatz-Laaroussi et al., 2008), comme celles de personne informatrice/réceptrice ou de vigilance/personne répondante. Ces configurations, qui peuvent être considérées comme étant asymétriques selon leur nature, s'inscrivent dans une relation où le milieu scolaire se place en position de pouvoir face aux parents en leur imposant l'information et les attentes de « bonnes pratiques » à adopter. Dès lors, les parents doivent assimiler l'information donnée et se conformer aux attentes de l'école, sans que celle-ci crée d'espace favorisant le dialogue. Ceci est également observable dans la configuration personne atténuatrice/protectrice selon laquelle bien que les parents partagent leurs préoccupations, l'espace de dialogue demeure absent. Ainsi, les acteurs et les actrices évitent ici d'aborder des sujets sensibles engendrant des remises en question des pratiques parentales ou rejettent certaines demandes des parents perçues comme trop exigeantes, en phase avec la vision institutionnalisée de l'implication des parents qui limite leur interférence au sein des décisions prises par l'école (Changkakoti et Akkari, 2008).

Ces relations asymétriques par nature peuvent être mises en relation avec le principe de justice de Périer (2008) qui recommande de diversifier les formes et les modalités de collaboration afin d'échapper aux « puissants effets normatifs et prescriptifs » (p. 11) de l'implication assignée.

Les relations (a)symétriques en fonction de la relation : la reconnaissance de la contribution des parents en jeu

Bien que l'(a)symétrie des relations de collaboration ÉFIC puisse résider dans la nature des rôles ou de leurs configurations, certaines (a)symétries peuvent aussi résider au sein de la situation de communication. Parmi les configurations dégagées, celle de personne apprenante/ressource, qui peut sembler symétrique alors que l'école cherche à apprendre des parents, comporte un risque d'instrumentalisation de ces derniers, surtout si la relation se caractérise uniquement par cette configuration. Le parent est appréhendé comme ressource dans la mesure où sa contribution s'arrime à la vision institutionnalisée du rôle de parent (Charette, 2018). D'autres travaux ont documenté ce risque d'instrumentalisation dans les pratiques des acteurs et des actrices

scolaires, notamment lorsque la réussite scolaire est la principale finalité poursuivie (Rayna et Rubio, 2010) ou encore lorsqu'il s'agit de pallier les écarts d'implication parentale dans les milieux défavorisés (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2012).

Cette (a)symétrie relationnelle fait écho au principe de « reconnaissance […] de la pluralité des contributions des parents » (Périer, 2008, p. 10) et plus particulièrement à ce qui est jugé « utile » par l'institution scolaire. Cet auteur rappelle que ce jugement est variable selon les statuts sociaux et que ce qui est signifiant pour l'école ne l'est pas forcément pour les parents et inversement.

Les relations asymétriques en fonction d'autres relations asymétriques : le profil des parents en jeu

Ce troisième type de relations asymétriques met en lumière le profil des familles concernées. En effet, lorsque l'on considère le profil des parents, une distribution inégale des familles au sein des modalités de communication et des configurations de rôles documentées.

Face aux parents au profil plus en phase avec les attentes de l'école, les acteurs et les actrices agissent en les impliquant au sein des décisions pédagogiques et en leur laissant un espace d'expression de leurs craintes. À cet égard, la recherche a documenté que la familiarité avec le pays d'accueil, la facilité rencontrée lors des démarches administratives liées à la scolarisation, la présence de proches déjà établi·e·s, ainsi que la connaissance de la langue avant l'arrivée (Vatz-Laaroussi et al., 2005), rendent certains parents plus aptes à s'impliquer et susceptibles de le faire selon les voies identifiées par l'école. Bien qu'il soit possible d'y voir une reconnaissance de leur expertise, contribuant de facto à des relations ÉFIC plus symétriques, soulignons toutefois que nos constats témoignent que ces modalités ne se traduisent pas toujours par une configuration de rôles dits partenariaux. Ainsi, la présence d'un espace de communication bidirectionnel n'est pas garant de relations symétriques.

À l'inverse, les parents qui sont considéré·e·s comme étant plus éloigné·e·s de l'école reposent sur la fonction de traduction et de courroie de l'information de l'organisme communautaire dans les modalités *transmettre de l'information aux parents* et *s'informer auprès des parents*. Dans la modalité *écouter et répondre aux parents*, l'intervenante communautaire joue le rôle d'espace de médiation (Vatz-Laaroussi et al., 2005). Soutenant à la fois l'école et les parents lors des rencontres et ces derniers par la suite, l'intervenante communautaire permet à tous et toutes d'agir à certains moments à titre de partenaires. Somme toute, et malgré l'apport crucial de l'organisme communautaire, ces parents semblent plus susceptibles d'être assujettis à des configurations de rôles s'inscrivant dans une implication assignée alors qu'ils et elles sont les moins bien positionné·e·s pour jouer le rôle normatif de parent identifié par l'école.

Cette dynamique s'ajoute au fait que les acteurs et les actrices sont porté·e·s à percevoir ce « manque » d'implication comme étant du désengagement de la part des parents, contribuant à une lecture déficitaire de ces derniers (parents désintéressé·e·s, réticent·e·s, incapables), et renforçant l'incapacité du milieu scolaire à reconnaitre leur expertise (Devlieghere et al., 2022).

Ainsi, le troisième type de relations asymétriques repose sur d'autres relations asymétriques, dans le sens où les modalités de communication et les configurations de rôles documentées se déploient en fonction de la conformité des profils des parents aux attentes de l'école et sont susceptibles de contribuer à creuser davantage les écarts « entre les familles, partenaires compétentes pour les unes, distantes et "démissionnaires" pour les autres » (Périer, 2008, p.2). Ces configurations s'inscrivent en cohérence avec le principe de diversification des formes de collaboration de Périer (2008) mentionné ci-dessus, notamment quand il s'agit de favoriser la « […] prise en compte des différences entre les familles et les contextes scolaires […] (p.10) » De plus, il est possible d'y associer le principe d'explicitation visant à réduire le fait que « les plus "initiés" tirent les meilleurs profits d'un système de relations et d'informations reposant sur des normes implicites ou des modalités inégalement accessibles favorisant, de ce fait, le jeu d'une connivence culturelle avec les acteurs de l'école » (Périer, 2008, p. 9).

Conclusion

Cette contribution visait à faire état des résultats issus d'un projet de recherche ethnographique visant à documenter le processus d'implantation d'un modèle de services novateur de soutien à l'apprentissage du français au sein dans un centre de services scolaire situé dans la région du Centre-du-Québec. Plus spécifiquement, elle a abordé les modalités de communication entre les acteurs et les actrices scolaires et les parents immigrants ainsi que les configurations de rôles impliquées, ce qui a permis de mettre en lumière trois types de relations asymétriques.

Ces constats permettent de reconnaitre d'une part que la collaboration ÉFIC, et plus particulièrement les relations (a)symétriques en matière de communication qui la traversent, constituent une dimension centrale à considérer dans l'organisation des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français. En effet, nos données révèlent des enjeux importants pour les parents ; pensons d'une part à la multiplicité des acteurs et des actrices impliqué·e·s et à la quasi-absence d'une partie importante d'entre eux et elles (personne enseignante de classe ILSS et personne enseignante de suivi) au sein des modalités recensées. De plus, les exigences du modèle en matière de déplacements et de transitions génèrent chez certains parents des questionnements et des inquiétudes

auxquels les acteurs et les actrices scolaires ne sont pas toujours en mesure de répondre.

D'autre part, notre démarche contribue à la réflexion plus large sur les relations entre l'école et les organismes de la communauté. Nos données témoignent de la dépendance des acteurs et des actrices scolaires et de certaines familles à l'égard de l'organisme communautaire d'accueil pour assurer la communication. En effet, le soutien apporté par l'organisme communautaire constitue dans plusieurs cas une condition *sine qua non* des pratiques de communication documentées. Alors que notre démarche fait état de nombreuses contraintes à la collaboration, dont des contacts limités entre les acteurs et actrices et les parents, une difficulté d'accès aux interprètes et un besoin de formation exprimé par le personnel scolaire participant, cette dépendance envers les services de l'organisme communautaire peut également témoigner d'une certaine déresponsabilisation des acteurs et des actrices scolaires quant à la collaboration avec les familles immigrantes, comme en attestent les propos de Maryse :

> Souvent, ils voient le nom d'un enfant immigrant puis ils sont figés, ça ne fait pas tant d'années en région qu'on en a tant que ça des immigrants. […] Des fois, ils m'appellent : « j'ai tel message à passer à la famille », mais ils peuvent le faire, cette famille-là est francophone. Souvent, ils n'ont même pas fait l'essai de communiquer, ils sont tout de suite passés par moi, des fois ça crée ça, mais une fois, j'ai fait : « tu peux la rejoindre la famille, elle est francophone […] la famille se débrouille, les parents travaillent, ils comprennent » […] la première fois qu'ils voient ça, ils savent pas trop […] (EI, Maryse, intervenante communautaire)

Ces enjeux se manifestent différemment en fonction des profils des parents, ce qui rappelle l'importance de la considération du parcours migratoire, du bagage linguistique et, plus largement, des réalités des familles en matière de capital social, économique et culturel pour réduire les relations asymétriques documentées. À l'heure où les milieux scolaires à l'échelle de la province s'affairent à développer des modèles de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français innovants, nos résultats suggèrent que le soutien à l'ILSS des élèves qui en bénéficient gagne à être accompagné d'une réflexion quant à l'(a)symétrie des relations établies avec leur famille.[3]

[3] Nous remercions le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) pour son appui financier. Nous remercions également les personnes ayant participé à ce projet et ayant permis sa mise en œuvre.

Références

Akkari, A. et Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants : Bilan des recherches récentes. *La revue internationale de l'éducation familiale*, *25*(1), 103-130. https://doi.org/10.3917/rief.025.0103

Armand, F. (2011). *Synthèse des portraits de huit écoles primaires et secondaires des cinq commissions scolaires francophones de la région du Grand Montréal (2007). Rapport de recherche sur le Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF) dans la région du Grand Montréal.* Déposé à la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'éducation, des loisirs et du sport.

Baldwin, J. (1895). *Mental Development in the Child and the Race* (3e éd.). McMillan Press.

Beauregard, F. & Borri-Anadon, C. (2019). La médiation interculturelle : une approche pour soutenir la relation parents immigrants-orthophonistes au niveau primaire. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 45, 47-67. https://doi.org/10.3917/rief.045.0047

Borri-Anadon, C., Duplessis-Masson, J. et Boisvert, M. (2018).Portrait de pratiques d'intervention précoce auprès d'apprenants issus de l'immigration. Revue suisse de pédagogie spécialisée, (1), 40-48.

Boulanger, D., Larose, F. et Couturier, Y. (2010). La logique déficitaire en intervention sociale auprès des parents : les pratiques professionnelles et les représentations sociales. *Nouvelles pratiques sociales*, *23*(1), 152–176. https://doi.org/10.7202/1003174ar

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Fayard

Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif : théorie et pratique* (2e éd.). Presses de l'Université du Québec.

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. https://doi.org/10.7202/019688ar

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 d'accueil : regards croisés de parents et d'intervenants.

Recherches qualitatives, *37*(1), 117–139. https://doi.org/10.7202/1049458ar

Charette, J., Kalubi, J. et Lessard, A. (2019). Intervenants école-familles immigrantes : défis et perspectives du rôle de médiation. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 45, 23-45. https://doi.org/10.3917/rief.045.0023

Chuang, S. S. et Moreno, R. P. (2011). Challenges Facing Immigrant Parents and Their Involvement in Their Children's Schooling. Dans S. S. Chuang et R. P. Moreno (dir.), *Immigrant children: change, adaptation, and cultural transformation* (p.239-254). Lexington Books.

Conus, X. (2018). Mobilisation des écrits scientifiques dans une recherche inductive sur la négociation des rôles entre enseignants et parents minoritaires. *Approches inductives*, *5*(1), 37-63. https://doi.org/10.7202/1045152ar

De Koninck, Z. et Armand, F. (2012). Entre métropole et régions, un même raisonnement peut-il soutenir un choix de modèles de services différent pour l'intégration des élèves allophones? *Diversité urbaine*, *12*(1), 69-85.

Delamont, S. (2004).Ethnographyand participant observation. Dans C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium et D. Silverman (dir.),*Qualitative research practice* (p.217-230). SAGE.

Deslandes, R. (2008). Contribution des parents à la socialité des jeunes. *Éducation et francophonie*, *36*(2), 156-172. https://doi.org/10.7202/029485ar

Devlieghere, J., Li, Y. et Vandenbroeck, M. (2022) Beyond the veil of parents: deconstructing the concept of parental involvement in early childhood education and care. *Early Years, 42(*4-5), 587-59. 10.1080/09575146.2020.1840526

Dumoulin, C., Thériault, P. et Duval, J. (2014). Opinion parentale sur des pratiques efficaces de collaboration école-famille au primaire. *La revue internationale de l'éducation familiale*, *36*(2), 117-140. https://doi.org/10.3917/rief.036.0117

Epstein, J. L. (2008). *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools.* Westview Press.

Fan, X. et Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*,

13(1), 1-2 http://www.jstor.org/stable/23358867

Fougeyrollas, P. et Roy, K. (1996). Regard sur la notion de rôles sociaux. Réflexion conceptuelle sur les rôles en lien avec la problématique du processus de production du handicap. *Service social*, *45*(3), 31-54. https://doi.org/10.7202/706736ar

García Coll, C., Akiba, D., Palacios, N., Bailey, B., Silver, R., DiMartino, L. et al. (2002). Parental involvement in children's education: Lessons from three immigrant groups. *Parenting: Science and Practice, 2*, 303-324. https://doi.org/10.1207/S15327922PAR0203_05

Goffman, E. (1961). *Encounters: two studies in the sociology of interaction*. Bobbs-Merrill.

Goetz, J. P. et LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Academic Press.

Goyer, R. et Borri-Anadon, C. (2018). « La recherche ethnographique en éducation » dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 219-234). Presses de l'Université de Montréal.

Hirsch, S. et Borri-Anadón, C. (2023). Making Diversity in Rural Areas Visible. A Changing Perspective for Rural Schools in Québec. Dans Banack, C. et Pohler, D. (dir.), *Building Inclusive Communities in Rural Canada* (p.49-72). University of Alberta Press. https://www.uap.ualberta.ca/titles/1045-9781772126334-building-inclusive-communities-in-rural-canada

Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, *28*(1), 171-190. https://doi.org/10.7202/007154ar

Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, *39*(1), 80–92. https://doi.org/10.7202/1004331ar

Kanouté, F. et Vatz-Laaroussi, M. (2008). La relation écoles-familles immigrantes : une préoccupation récurrente, et pertinente. *Revue des sciences de l'éducation,* *34*(2), 259-264. https://doi.org/10.7202/019680ar

Larivée, S. J., Bédard, J., Couturier, Y., Kalubi, J. C., Larose, F., Lude, P. et Blain, F. (2017). Les pratiques de collaboration-école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des

connaissances et pistes d'intervention. *Rapport remis au FRQ-SC dans le cadre du programme Actions concertées*.

Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Mc Andrew, M. et Potvin, M. (2013). La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universitésquébécoises: portrait quantitatif et qualitatif. Montréal: CEETUM/Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques. Rapport de recherche remis à la Direction des services aux communautés culturelles

Larose, F., Couturier, Y., Bédard, J., Larivée, S. J., Boulanger, D. et Terrisse, B. (2013). L'arrimage de l'intervention éducative et socioéducative en contexte de réussite éducative. *Empowerment* en perspective écosystémique et impact sur l'intervention. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *16*(1), 24-49. https://doi.org/10.7202/1025762ar

Lenoir, A., Lenoir, Y., Pudelko, B. et Steinback, M. (2008). Le discours québécois sur les relations entre l'école et les familles issues de l'immigration : un état de la question. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, *19*, 171-190. https://r-libre.teluq.ca/271/

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

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1998). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/PolitiqueMatiereIntegrationScolEducInterculturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf

Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI). (2021). *Présence et portraits régionaux des personnes immigrantes.* Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/immigration/publications/fr/recherches-statistiques/PUB_Presence_Personnes_immigrantes_2021.pdf

Mondain, N. et Couton, P. (2011). L'insertion socio-éducative des enfants d'immigrants africains à Montréal et à Ottawa-Gatineau. Dans Kanouté, F. et Lafortune, G. (Eds.), *Familles québécoises d'origine immigrante : Les dynamiques de l'établissement* (p. 59-72). Presses de l'Université de Montréal. http://www.jstor.org/stable/j.ctv69t0p9.6

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2012). *Starting Strong III. A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. OECD.

Paillé P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). A. Colin.

Papazian-Zohrabian, 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. https://doi.org/10.7202/1066956ar

Payet, J. et Giuliani, F. (2014). La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites. *Éducation et sociétés*, 34, 55-70. https://doi.org/10.3917/es.034.0055

Périer P. (2005). *École et familles populaires : sociologie d'un différend.* Presses Universitaires de Rennes.

Périer, P. (2008). Quelle équité des parents face à l'école? Inégalités de partenariat et sentiment d'injustice. Dans *Colloque international Efficacité et équité*. https://oqsm.hypotheses.org/files/2018/04/QuelleEquiteDesParentsFaceAlEcole.pdf

Potvin, M. (2017). L'éducation antiraciste, inclusive et aux droits dans le développement des compétences professionnelles du personnel scolaire et des capabilités des élèves. *Éthique en éducation et en formation*, (3), 97-121. https://doi.org/10.7202/1042939ar

Pronovost, S. et Vatz-Laaroussi, M. (2010). Le développement des régions du Québec et les défis de la régionalisation de l'immigration. *Nos Diverses Cités/Our Diverse Cities*, *7*, 53-58.

Rayna, S., et M. N. Rubio. (2010). Coéduquer, participer, faire alliance. Dans S. Rayna (dir.), M. N. Rubio, et H. Scheu, *Parents-professionels: la coéducation en questions* (p.15-25). Erès.

https://doi.org/10.3917/eres.scheu.2010.01.0015

Sheldon, S. B. (2005). Testing a structural equation model of partnership program implementation and parent involvement. *The Elementary School Journal, 106*(2), 171-187.

Simard, M. (1996). La politique québécoise de régionalisation de l'immigration : enjeux et paradoxes. *Recherches sociographiques*, *37*(3), 439-469. https://doi.org/10.7202/057068ar

Thompson, S. (2011). Échantillonnage adaptatif par réseau et spatial. *Techniques d'enquêtes*, *12*(2), 197-212.

Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue.* Presses universitaires de France.

Vatz-Laaroussi, M. (2005). L'immigration en dehors des métropoles : Vers une relecture des concepts interculturels. *Canadian Ethnic Studies, 37*(3), 97-113. https://www.proquest.com/scholarly-journals/limmigration-en-dehors-des-métropoles-vers-une/docview/215635533/se-2

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

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. https://doi.org/10.7202/019682ar

Wolfensberger, W., et Thomas, S. (1983). *Passing Programme d'analyse des systèmes de services. Application des buts de la valorisation des rôles sociaux* (2e éd.). Les Communications Opell.

REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Texte des retombées de la recherche

Reconnaître les asymétries au sein de la communication école-familles-immigrantes-communauté : pistes de réflexion pour les acteurs et les actrices scolaires

Auteures
Marie-Pascale Béland, Doctorante, Université de Montréal, Canada,
marie-pascale.beland@umontreal.ca

Corina Borri-Anadon, Professeure titulaire, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada,
corina.borri-anadon@uqtr.ca

La collaboration école-famille immigrante-communauté est une pierre angulaire des systèmes scolaires occidentaux et bon nombre d'études mettent en lumière ses effets positifs sur la réussite scolaire des élèves. Considérant la place centrale qu'occupe la communication au sein de cette collaboration, la présente contribution fait état des principaux constats issus d'une recherche qui a documenté les pratiques de communication des acteurs et des actrices œuvrant auprès des parents immigrants d'élèves recevant des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français.

Les défis de la collaboration école-famille immigrante-communauté

La collaboration école-famille immigrante-communauté est marquée par des défis à la fois inhérents à la collaboration école-famille-communauté au sens large, tels que l'institutionnalisation du rôle des parents et les attentes normatives de l'école, mais aussi à d'autres, plus spécifiques aux familles immigrantes. Mentionnons non seulement les défis liés à la connaissance de la langue de scolarisation et au fonctionnement du système éducatif québécois, mais aussi les multiples et lourdes démarches migratoires, d'établissement ou encore liées aux reconnaissances professionnelles. Ainsi, au Québec comme ailleurs, l'accent est mis sur des relations partenariales entre l'école, les familles et les communautés, et certains chercheurs, dont Périer (2008), rappellent que les parents doivent mobiliser de nombreuses dispositions et compétences afin d'être reconnus et d'agir comme partenaires. Quand ce n'est pas le cas, des inégalités entre parents peuvent se créer, renforçant celles existant entre les élèves.

Alors que la collaboration école-famille immigrante-communauté appréhendée comme idéale reposerait notamment sur une communication bidirectionnelle, c'est-à-dire initiée par qui en a besoin et reposant sur des conditions permettant la création d'un espace où chacune des parties peut s'exprimer et ne se limitant pas à des moments informels et/ou ponctuels, nos résultats tendent à montrer que ces modalités de communication sont difficiles à mettre en œuvre, notamment en raison de trois types d'asymétries qui peuvent les traverser. Pour rendre visibles ces asymétries, nous avons documenté les pratiques de communication en tant que dynamique qui reconnait que le rôle attribué aux parents découle inévitablement du rôle occupé par les acteurs et les actrices scolaires.

Des asymétries engendrées par les rôles joués et attribués

D'une part, il importe de souligner que nos données indiquent que l'école détermine très souvent les rôles que les parents et qu'elle-même occupent. De cette manière, l'école impose aux parents la manière d'agir (assister aux rencontres de parents, signer l'agenda de l'enfant, etc.). Dans nos résultats, cela se manifeste principalement lors de la transmission d'informations de l'école vers les parents, où l'école adopte un rôle

d'informatrice et impose du même coup un rôle de personne réceptrice aux parents. C'est aussi le cas lorsque l'acteur ou l'actrice occupe un rôle de vigilance pour s'enquérir des réalités des familles ou encore pour valider la compréhension des parents par rapport à certains enjeux, attribuant aux parents un rôle de personne répondante. Quand les parents initient eux-mêmes un dialogue en faisant part de leurs craintes à l'école, les acteurs et les actrices occupent un rôle de personne atténuatrice, c'est-à-dire que leur réponse varie en fonction de l'importance accordée à la demande du parent qui se voit attribuer un rôle de personne protectrice de son enfant.

Des asymétries engendrées par les relations établies

D'autre part, certaines asymétries ont été identifiées dans les relations établies entre les acteurs et les actrices et les parents, particulièrement lorsque l'école néglige de reconnaitre la diversité de contributions parentales en se focalisant exclusivement sur celles qu'elle valorise. En effet, bien que certaines relations avec les parents puissent sembler symétriques, comme lorsque l'école se place en position d'apprenante et que les parents occupent de facto le rôle de personne ressource, il existe néanmoins un risque d'instrumentalisation de l'implication des parents, centré sur leurs différences culturelles ou linguistiques jugées utiles par le milieu scolaire.

Des asymétries engendrées par d'autres asymétries

Enfin, les asymétries ont aussi été documentées en fonction des profils des parents. Nos données témoignent que les rôles de partenaires, à la fois joués par l'école et les parents, sont visibles lorsque les acteurs et les actrices impliquent les parents dans leurs décisions et qu'ils créent des espaces pour que ces derniers puissent s'exprimer. Toutefois, ces situations sont plus rares pour les parents associés à des catégories d'immigration non volontaires (familles réfugiées/demandeuses d'asile) et ne maitrisant pas la langue de scolarisation. Lorsque ces parents agissent comme partenaires, ils reposent sur l'intervention de l'organisme communautaire qui assure la traduction et l'interprétation des messages transmis par l'école, mais aussi un espace de médiation entre l'école et la famille.

L'importance de reconnaitre les asymétries dans les pratiques de collaboration école-familles immigrantes-communauté

Les asymétries recensées au sein de la communication entre les acteurs et les actrices et les parents invitent à porter un regard critique sur les pratiques de collaboration école-famille immigrante-communauté déployées. En effet, la position de pouvoir adoptée par l'école et l'imposition de sa vision de la collaboration école-famille-communauté qui prescrit les rôles que les parents doivent occuper laissent place à la

présence d'asymétries dans tous les types de relations, et non uniquement auprès des parents immigrants. Or, pour que cette collaboration idéale tant convoitée puisse être mise en place, il importe de considérer les écarts entre la pluralité de profils de parents et de les pallier afin de ne pas nourrir la dichotomie entre familles partenaires compétentes d'un côté et distantes et démissionnaires de l'autre (Périer, 2008). Par ailleurs, nous réitérons l'importance d'élargir le champ de reconnaissance des manières de collaborer avec l'école, alors que les recherches indiquent que les parents immigrants gagneraient à ce que la collaboration dite traditionnelle avec l'école soit élargie.

Enfin, les divers types d'asymétrie recensés peuvent se traduire en pistes réflexives permettant aux acteurs et aux actrices scolaires de questionner leurs pratiques de communication et plus largement de collaboration avec les familles immigrantes et la communauté, à savoir :

- Selon le rôle que j'adopte (informateur, vigilance, atténuatrice, apprenant, partenaire), quel est celui que j'attribue aux parents (réceptrice, répondant, protectrice, ressource, partenaire) ? Quelles sont mes attentes vis-à-vis de l'agir de ces derniers et de ces dernières ?
- Quand je souhaite que les parents agissent comme ressource, comment éviter que leur implication se limite à ce que j'estime utile ? Comment faire en sorte que leur contribution ne se réduise pas à leurs différences culturelles ?
- Comment puis-je collaborer avec les organismes de la communauté afin que les parents les plus éloignés de l'école puissent agir en tant que partenaires ?

En conclusion, soulignons que les défis de la collaboration école-famille immigrante-communauté abordés dans cette contribution sont à considérer pour l'ensemble des milieux scolaires compte tenu notamment de la diversification des flux migratoires et des politiques favorisant la régionalisation de l'immigration. Dorénavant, l'ensemble des acteurs et des actrices scolaires, peu importe la région du Québec où ils et elles se trouvent, sont susceptibles de devoir collaborer d'une manière ou d'une autre avec des familles issues d'immigration. Nous espérons que cette contribution puisse soutenir leurs pratiques à cet égard.

Références

Périer, P. (2008). Quelle équité des parents face à l'école? Inégalités de partenariat et sentiment d'injustice. Dans *Colloque international Efficacité et équité*. https://oqsm.hypotheses.org/files/2018/04/QuelleEquiteDesParentsFaceAlEcole.pdf