

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
POLYANA CUSSON

LES PERCEPTIONS DES PARENTS ORIGINAIRES D'AFRIQUE
SUBSAHARIENNE FRANCOPHONE DE LEURS RELATIONS AVEC LE
MILIEU SCOLAIRE DE LEURS ENFANTS

AOÛT 2023

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

Pour les enfants d'aujourd'hui et de demain.

REMERCIEMENTS

Ce mémoire représente un accomplissement à bien des égards. C'est la consécration d'un rêve de réaliser des études supérieures. De plus, ce mémoire fut l'opportunité d'approfondir un sujet qui me touche sincèrement.

Sans conteste, les obstacles rencontrés le long de ce parcours à la maîtrise furent divers et multiples. L'accomplissement de ce mémoire de maîtrise est un réel miracle! Je rends grâce pour les sérendipités et les multiples miracles de toutes formes qui se sont succédé et ont illuminé mon parcours, me donnant la force de persévérer jusqu'au bout.
Amii

Je tiens à remercier les humains qui ont illuminé ce chemin menant à la concrétisation ce mémoire de maîtrise par leur présence et leur précieux soutien.

Un immense merci à ma chère maman. C'est grâce à son soutien incommensurable, indéfectible et multiple, à ses encouragements et sa précieuse écoute que j'ai pu passer au travers de l'année difficile et de la maladie pour enfin mener à terme ce mémoire de maîtrise.

Je tiens à exprimer toute ma gratitude à ma directrice de recherche, Sivane Hirsch, pour son précieux accompagnement dans la réalisation de ce mémoire. Par ses qualités humaines, son expérience, son expertise et ses précieux conseils, elle a su me guider dans cette démarche de recherche et d'écriture. Elle m'a témoigné une ouverture d'esprit, une grande patience et une souplesse qui m'ont permis de me sentir comprise, soutenue et libre à la fois, ce dont j'avais besoin.

Je désire remercier mon ami Serge Damas, qui comme j'aime à penser, m'a ouvert les portes de l'Afrique, ce qui fut l'aube d'une multitude de découvertes heureuses et de rencontres précieuses. Akpé kaka. Le sujet de ce mémoire en représente la floraison. Ce cher ami a aussi été une inspiration à entreprendre ces études supérieures.

Akpé kaka lon lon nyé, mou lon wo.

Je suis reconnaissante à mes amies et mes collègues étudiantes, Souad et Wejdene, nos échanges enrichissants et leur amitié ont embelli ces années à la maîtrise.

Un grand merci aux parents qui ont participé à ce projet et ont généreusement partagé leur expérience.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	iii
RÉSUMÉ.....	vii
INTRODUCTION	8
CHAPITRE I.....	11
PROBLÉMATIQUE.....	11
1.1 La présence d'étudiants d'Afrique subsaharienne francophone en Mauricie et à Trois-Rivières.....	12
1.1.1 L'Afrique subsaharienne francophone.....	14
1.1.2 Les enfants des parents immigrants : l'immigration de deuxième génération en Mauricie	15
1.1.3 Les défis vécus par les parents originaires d'Afrique subsaharienne francophone.....	16
1.1.3.1 L'utilisation de la langue française	16
1.1.3.2 Une connaissance partielle du système scolaire québécois.....	18
1.1.3.3 La discrimination	20
1.2 La pertinence du projet.....	21
1.3 Les questions de recherche	22
CHAPITRE II.....	23
CADRE THÉORIQUE	23
2.1 La manifestation de la différence.....	24
2.1.1 Les marqueurs de différences.....	24
2.1.2 La différenciation.....	24
2.1.3 La catégorisation de l'Autre à travers des biais.....	25
2.1.4 Le racisme	27
2.2 Les relations école-familles immigrantes.....	29
2.2.1 La collaboration école-famille.....	29

2.2.2 Les différents modèles théoriques utilisés pour analyser les relations école-famille.....	31
2.2.3 Les perceptions des parents immigrants du système scolaire québécois	34
2.3 Les objectifs de recherche	35
CHAPITRE III.....	36
MÉTHODOLOGIE	36
3.1 L’approche méthodologique.....	37
3.2 Les méthodes de collecte de données.....	39
3.2.1 L’entretien	39
3.2.1.1 Le canevas d’entretien.....	41
3.2.1.2 Les limites de l’entretien	43
3.3 Les modalités de la collecte des données	44
3.3.1 Les participants.....	44
3.3.2 Le déroulement de la collecte de données.....	47
3.4 Le traitement et l’analyse des données.....	48
3.5 La position de la chercheuse.....	51
3.6 Les considérations éthiques	52
CHAPITRE IV	54
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	54
4.1 Le profil des participants.....	55
4.2 Les attentes parentales.....	56
4.3 Les perceptions du système scolaire québécois et les disparités perçues	57
4.3.1 Les méthodes d’enseignement et les pratiques pédagogiques	59
4.3.1.1 L’écart entre les attentes et les visions différentes	61
4.3.1.2 Les devoirs.....	66
4.3.2 Les contenus enseignés	70
4.3.3 Le fonctionnement au sein du milieu scolaire.....	74

4.4. Les défis rencontrés.....	78
4.4.1. Les règlements en vigueur.....	79
4.4.2 Les communications	80
4.4.3 Les rétroactions.....	83
4.4.4 L'accessibilité de l'aide.....	84
4.4.5 Les termes et les méthodes d'enseignement	87
4.4.6 Les attitudes et les comportements des acteurs du milieu scolaire.....	90
4.5 Les stratégies mises en place par les parents.....	97
4.6 Les relations avec le milieu scolaire	103
CHAPITRE V.....	109
DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	109
5.1 Une perception diversifiée de l'école, source de confusion?	110
5.2 La perception du rôle du parent.....	115
5.3 L'inquiétude des parents face aux incidents vécus par leurs enfants et leur gestion	117
CONCLUSION	121
RÉFÉRENCES	125
ANNEXE A.....	133
LE CANEVAS D'ENTRETIEN	133
ANNEXE B.....	136
LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	136
ANNEXE C.....	141
TABLEAU 1 : LES PAYS D'AFRIQUE SUBSAHARIENNE FRANCOPHONE	141

RÉSUMÉ

Devant l'intérêt grandissant des étudiants internationaux pour les universités québécoises, les immigrants sont plus nombreux à s'inscrire dans les institutions d'enseignement supérieur, dont l'Université du Québec à Trois-Rivières. Plusieurs décident de s'installer de manière permanente en Mauricie, ce qui s'observe entre autres par la hausse de l'immigration dans la région ces dernières années.

De ce constat, cette étude aborde la situation des immigrants originaires d'Afrique subsaharienne francophone ayant étudié dans une université québécoise et ayant décidé de s'établir en Mauricie. Désormais parents d'enfants issus de l'immigration de deuxième génération, ils accompagnent leurs enfants dans ce cheminement scolaire qui diffère de ce qu'ils ont connu dans leur pays d'origine.

Cette recherche vise à mieux comprendre les perceptions des parents originaires d'Afrique subsaharienne francophone de leurs relations avec le milieu scolaire de leurs enfants. Plus précisément, les sous-objectifs de ce projet sont de décrire les perceptions de ces parents de différents aspects de la vie scolaire ainsi que de faire ressortir les défis spécifiques vécus par les parents en regard de leur rapport avec le milieu scolaire de leurs enfants.

Pour y parvenir, une démarche de recherche s'inscrivant dans un paradigme qualitatif/interprétatif a été utilisée et des entrevues semi-dirigées individuelles ont été effectuées auprès de dix parents originaires d'Afrique subsaharienne francophone établis en Mauricie.

Les résultats de cette recherche ont montré que ces parents rencontrent des défis en lien avec le milieu scolaire de leurs enfants. Les résultats démontrent une diversité dans les perceptions de ces parents de leurs relations avec le milieu scolaire de leurs enfants, des différents aspects de la vie scolaire et des éléments du système en place. Les principaux défis rencontrés émergent de la confusion des parents en lien avec les attentes du système et leurs propres visions de celui-ci. D'autres défis sont relatifs à la perception des parents de leur rôle, aux attitudes du milieu scolaire et à la gestion des incidents vécus par leurs enfants.

Mots clés : Afrique subsaharienne francophone, francophone, immigrants de deuxième génération, relation avec le milieu scolaire, défis avec le milieu scolaire

INTRODUCTION

Ces dernières années, l'internationalisation des universités a entraîné une hausse du nombre d'étudiants internationaux dans les établissements d'enseignement supérieur au Québec. Pour ce cheminement vers l'obtention d'un diplôme universitaire québécois, l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) est le choix d'un grand nombre de ces étudiants internationaux, notamment ceux en provenance de l'Afrique subsaharienne francophone. Plusieurs raisons motivent ces étudiants à quitter leur pays pour étudier à l'UQTR, dont la langue d'enseignement. Tandis que certains d'entre eux choisissent de s'installer en Mauricie le temps de leurs études, d'autres décident de s'y établir de manière permanente. Ces jeunes diplômés deviennent des travailleurs et des professionnels, puis des parents. Leurs enfants sont des Québécois, issus de l'immigration de deuxième génération, qui grandissent en Mauricie. Pourtant, la scolarisation de ces enfants dans un système scolaire québécois peut être un défi à relever pour ces familles. D'une part, bien que ces parents aient une certaine connaissance du fonctionnement scolaire au Québec et des méthodes d'enseignement utilisées, les disparités entre les systèmes éducatifs, celui du pays d'origine et celui de la province, peuvent entraîner certaines difficultés. D'autre part, le rapport de ces familles avec le milieu scolaire et ses acteurs peut être empreint de préjugés et d'incompréhensions.

Les recherches s'intéressant aux problèmes rencontrés par les familles récemment immigrées en lien avec leur intégration et leurs relations avec l'école sont nombreuses, mais peu de recherches ont porté sur la perception des parents originaires

d'Afrique subsaharienne de leurs relations avec le milieu scolaire, particulièrement en dehors de la région métropolitaine. Partant de ces considérations, il apparaît opportun de mieux comprendre la façon dont ces derniers vivent leurs relations le milieu scolaire de leurs enfants.

Le premier chapitre traite du contexte du projet de recherche, soit l'accroissement et la diversité de la mobilité étudiante, l'établissement de ces étudiants en Mauricie et les relations école-famille. Le deuxième chapitre expose les concepts d'intérêt formant le cadre de la recherche et permettant l'analyse. Le troisième chapitre traite de la méthodologie utilisée pour la réalisation de l'étude. Le quatrième chapitre présente les résultats. Le cinquième chapitre fait état de la discussion des résultats. Finalement, la conclusion précise la contribution de cette recherche et présente ses limites.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente les aspects relatifs à la mobilité étudiante au Québec et trace un portrait des raisons de la hausse des immigrants d’Afrique subsaharienne francophone en Mauricie. Il présente les défis vécus par les immigrants originaires d’Afrique subsaharienne francophone, désormais parents d’enfants aussi scolarisés en Mauricie. Enfin, il expose la question de recherche de cette étude.

1.1 La présence d’étudiants d’Afrique subsaharienne francophone en Mauricie et à Trois-Rivières

Plusieurs éléments ont contribué à la hausse de la présence d’étudiants internationaux à l’UQTR depuis une dizaine d’années. D’abord, les institutions d’enseignement supérieur canadiennes sont prisées par ces étudiants, et ce, pour de nombreux motifs dont : la réputation et la sécurité du pays, la perception de la qualité du système éducatif et de l’enseignement offert, le prestige des diplômes canadiens et leurs reconnaissances dans le pays d’accueil, la langue du pays et la langue d’enseignement, les coûts des études (Prairie Research Associates, 2004). D’autres éléments sont vus comme favorables, dont la qualité de vie au Canada, la présence d’étudiants ou d’anciens étudiants du pays d’origine au Canada (OCDE, 2004), la perception d’une scolarisation favorisant l’insertion professionnelle (Charette et Kalubi, 2017). D’autres éléments relatifs à la situation dans leur pays d’origine sont évoqués, tels que des frustrations professionnelles dans le pays (Blaud, 2001) et les conditions sociopolitiques difficiles (Kanouté, Charette, André, Rachédi et Rahm,

2014). De plus, la perspective d'une promotion sociale (Terrier, 2009) ainsi que de meilleures perspectives (Charette et Kalubi, 2017) représente d'autres motifs d'immigrer au Québec. Ensuite, cette hausse s'explique par la mise en place de politiques de tous les niveaux, de mesures incitatives à la mobilité étudiante, ainsi que de stratégies véhiculant des valeurs telles que l'ouverture à la diversité (Giroux, 2012), de la part des gouvernements canadiens et québécois et de l'université elle-même.

Ainsi, en une décennie, le nombre d'étudiants internationaux à l'UQTR a pratiquement doublé, passant de 647 personnes en 2007 à 1105 personnes en 2018 (Bureau de Coopération Interuniversitaire, 2018). À l'automne 2019, l'université déclarait que le nombre d'étudiants internationaux fréquentant l'institution d'enseignement passait à 2041, représentant une hausse de 14,5 %, ainsi que 14,35 % des inscriptions pour la session (Service des communications UQTR, 2019). En 2021, l'UQTR annonçait que 2320 étudiants internationaux étaient inscrits, marquant une hausse de 20 %. Ceux-ci provenaient de 77 pays, principalement France, le Maroc, l'Algérie, le Sénégal, le Congo, la Côte d'Ivoire et le Cameroun et la Tunisie, ce qui confirme le pouvoir attractif de l'institution d'enseignement à l'international (Services des communications UQTR, 2021). Comme l'indiquent ces données, un nombre grandissant d'étudiants internationaux choisissent d'étudier à l'UQTR et ceux-ci sont principalement originaires de pays d'Afrique subsaharienne francophone.

Ceci contribue au fait que, depuis plusieurs années, le nombre d'immigrants est en hausse en Mauricie. En effet, la recension de 2016 démontre que la population immigrante a plus que doublé en quinze ans à Trois-Rivières, passant de 2045 personnes en 2001 à 4820 personnes en 2016 (Statistique Canada, 2016a). Parmi ceux-ci, 1340 personnes étaient des immigrants récents, ayant immigré entre 2011 et 2016. (Statistique Canada, 2017). Cette même année en Mauricie, 2915 personnes étaient d'origines africaines, dont 1215 provenaient de l'Afrique centrale et de l'Ouest (Statistique Canada, 2016b). Ainsi, le nombre d'immigrants est en hausse dans la région, notamment en provenance d'Afrique francophone.

1.1.1 L'Afrique subsaharienne francophone

L'Afrique subsaharienne est la partie du continent africain situé au sud du désert du Sahara. L'Afrique francophone englobe les pays africains où le français est une langue officielle et ceux où des locuteurs partagent le français comme langue d'usage (Larousse, s.d. ; OIF, 2010). Il est nécessaire de mentionner que l'utilisation de la langue française dans ces pays découle du passé colonial (OIF, 2018), ce qui peut teinter le rapport des locuteurs africains à cette langue. Une grande partie de l'Afrique subsaharienne est francophone, soit plus de 20 pays qui se situent principalement en Afrique de l'Ouest et en Afrique centrale. Dans le cadre de ce projet, les pays de provenance ciblés sont ceux inclus dans l'Afrique subsaharienne francophone qui sont membres ou membres associés de l'Organisation internationale de la Francophonie

(OIF), que le français soit considéré comme une langue officielle ou une langue partagée par un grand nombre de locuteurs (comme présenté dans le Tableau 1 dans l'annexe C).

1.1.2 Les enfants des parents immigrants : l'immigration de deuxième génération en Mauricie

Les étudiants originaires d'Afrique subsaharienne francophone établis en Mauricie sont des immigrants de première génération, donc leurs enfants nés au Québec sont issus de l'immigration de deuxième génération. Ainsi, la présence d'immigrants africains se remarque aussi dans les écoles primaires de la Mauricie. En effet, une étude menée en 2017 sur la diversité ethnoculturelle en Mauricie affirmait qu'entre 2012 et 2016, le nombre d'élèves issus de l'immigration (EEI) a augmenté de 20 % passant de 1691 à 2053 élèves (Lizotte, Borri-Anadon et Hirsch, 2017). Les chercheurs ont observé qu'au cours de cette période, c'est le nombre d'élèves issus de l'immigration de deuxième génération qui a le plus augmenté dans la région, c'est-à-dire ceux qui sont nés au Canada et dont au moins un des parents est né à l'extérieur du pays. En effet, parmi les 2053 élèves issus de l'immigration, 1010 étaient de première génération (qui sont nés à l'extérieur du pays) et 1043 étaient de deuxième génération. D'ailleurs, parmi ces élèves issus de l'immigration de première et de deuxième génération, 14,56 % étaient originaire d'Afrique subsaharienne (Lizotte, Borri-Anadon et Hirsch, 2017). Ainsi, depuis plusieurs années, on retrouve davantage

d'élèves issus de l'immigration originaire d'Afrique subsaharienne dans les milieux scolaires de la Mauricie.

1.1.3 Les défis vécus par les parents originaires d'Afrique subsaharienne francophone

Les parents d'élèves originaires d'Afrique subsaharienne francophone peuvent vivre différents défis en lien avec le milieu scolaire de leurs enfants.

1.1.3.1 L'utilisation de la langue française

Selon l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), 44 % des locuteurs quotidiens de la langue française se situent en Afrique subsaharienne et dans l'océan Indien (OIF, 2018). En Afrique subsaharienne francophone, la langue française est rarement la première langue de socialisation, mais elle coexiste avec les autres langues nationales et avec celles qui ne sont pas officiellement reconnues. L'image du français peine à se détacher du passé colonial – ces pays ont été colonisés par la France, ce qui a marqué et marque encore profondément la population de bien des manières et s'immisce encore aujourd'hui dans plusieurs sphères (la langue, l'éducation, la monnaie, la politique, etc.) – la majorité des gens considère le français comme une deuxième langue, une langue d'apprentissage et une langue employée dans le milieu du travail (OIF, 2018). Le nombre de francophones en Afrique subsaharienne connaît une hausse marquée, celui-ci ayant augmenté de 17 % entre 2014 et 2018 (OIF, 2019a), ce qui s'explique entre autres par le statut de la langue d'enseignement du français

(OIF, 2019a). En effet, le français est l'unique langue d'enseignement dans 13 pays (Bénin, Burkina Faso, Congo, Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée, Mali, Niger, République centrafricaine, République démocratique du Congo, Sénégal, Togo) et dans 5 autres pays où elle côtoie une ou plusieurs langues (OIF, 2018). Ainsi, le français est la principale ou l'unique langue d'enseignement dans la majorité des systèmes éducatifs des pays d'Afrique subsaharienne francophones.

Les recherches consultées sont nombreuses à faire état des défis rencontrés par les parents récemment immigrés en lien avec le contexte scolaire et la langue française (Charette et Kalubi, 2017 ; Blanchette-Lamothe et Audet, 2017 ; Benoit, Rousseau, Ngirumpatse et Lacroix, 2008), dont la difficulté à communiquer avec le milieu d'enseignement dû à une méconnaissance de la langue (Benoit et al., 2008). Plusieurs d'entre eux sont allophones et doivent faire des démarches de francisation (Kanouté et al., 2014 ; Mc Andrew et l'équipe du GRIÉS, 2015). Cependant, peu de recherches abordent les défis que vivent les familles immigrantes qui maîtrisaient la langue française bien avant leur arrivée au Québec (Mondain et Couton, 2011 ; Robergeau, 2007), comme c'est le cas des parents originaires d'Afrique subsaharienne francophone, puisqu'il s'agit de la langue d'apprentissage dans le milieu scolaire d'origine. Ainsi, les défis relatifs à la langue sont différents. En effet, ceux-ci sont davantage liés à la particularité de l'accent québécois et aux différences quant aux termes et vocabulaires utilisés au Québec en comparatif à ceux employés dans leur pays

d'origine, puisque ceux-ci découlent du système scolaire français en place dans les pays d'Afrique francophone.

1.1.3.2 Une connaissance partielle du système scolaire québécois

Ce projet de recherche s'intéresse aux parents originaires d'Afrique subsaharienne francophone diplômés de l'UQTR, d'un programme de premier, deuxième ou troisième cycle. À travers leurs études universitaires, ces étudiants ont pu acquérir une certaine connaissance du système scolaire québécois. Les parents ne seraient pas nécessairement amenés à rencontrer les mêmes défis que les parents nouvellement arrivés au Québec, soit le manque de connaissance du fonctionnement du système scolaire québécois (Mc Andrew et al., 2015 ; Kanouté et al., 2014), tel que les cycles d'études, la vie parascolaire, les méthodes d'enseignement (Charette et Kalubi, 2016), les rôles et attentes de l'école et le fonctionnement des communications école-famille (Charette et Kalubi, 2017). Toutefois, malgré leur expérience dans l'établissement d'enseignement supérieur, ces parents pourraient rencontrer certains défis étant donné que le système scolaire est bien différent du système universitaire.

Leurs perceptions du système scolaire québécois peuvent néanmoins être influencée par leurs expériences scolaires antérieures, tels que les expériences acquises lors que leurs études dans leur pays d'origine et que celles acquises lors de leur étude universitaire au Québec. De plus, leur rôle de parent les amène à vivre une expérience différente avec le milieu scolaire, soit celui dans lequel évolue leur enfant. Ce rôle et

ce changement de perspectives peuvent les amener à vivre de l'incompréhension par rapport à certains aspects de l'école, qui sont en opposition ou en contradiction avec leurs valeurs, leurs conceptions ou leurs expériences. En ce sens, les recherches démontrent que les parents récemment immigrés construisent leur rapport au milieu scolaire d'après les normes éducatives et sociales issues de leur expérience de scolarisation dans leur pays d'origine (Charette, 2016 ; Charette et Kalubi, 2017). Puis, éventuellement, ce système de référence rencontre les normes éducatives de la société d'accueil (Bérubé, 2004 ; Bornstein et Bohr, 2011 ; Changkakoti et Akkari, 2008 ; Legault et Fronteau, 2008 ; Mondain et Couton, 2011). À ce sujet, Groux et Porcher (2000) se sont intéressés aux caractéristiques et aux disparités des systèmes éducatifs, ainsi qu'aux problèmes occasionnés par le passage de l'un à l'autre et par la rencontre entre les normes éducatives. Les principaux défis relevés sont liés aux méthodes d'enseignement et aux modalités d'évaluation, à l'organisation pédagogique, aux relations enseignants-étudiants, à la hiérarchie scolaire, au rôle de l'enseignant, ainsi qu'aux attentes parentales, notamment en regard de la réussite de leur enfant (Groux et Porcher, 2000).

Par ailleurs, des recherches se sont intéressées à la situation des familles récemment immigrées et aux familles réfugiées et aux obstacles et difficultés rencontrés par ces parents et leurs enfants, tel que les perceptions du système scolaire québécois (Charette et Kalubi, 2017) et l'acculturation (Kanouté et al., 2014 ; Benoit et al., 2008 ; Charette et Kalubi, 2017). Cependant, il semble que les recherches consultées ne traitent pas de

la situation particulière des immigrants qui à la suite de leurs études universitaires au Québec ont choisi de rester et s'établir en région et d'y fonder une famille, comme c'est le cas de ces parents originaires d'Afrique subsaharienne francophone vivant en Mauricie.

1.1.3.3 La discrimination

Les parents d'élèves originaires d'Afrique subsaharienne francophone établis en Mauricie sont susceptibles de vivre des situations lors desquelles des paroles, des comportements et des attitudes péjoratives sont véhiculées dans le milieu scolaire de leurs enfants. Ces comportements et attitudes découlent du processus de différenciation, expliquant la manière dont un individu est perçu comme « différent ». Ce processus se définit par la culture, des valeurs et des normes sociales, ce qui engendre divers stéréotypes, des préjugés (OHRC, 2004) et de la discrimination. Des recherches ont montré que les expériences de discrimination dénoncées vécues en milieu scolaire et attribuées à l'origine ou à l'aspect physique (par exemple la couleur de la peau) sont prépondérantes chez les enfants dont les parents sont originaires d'Afrique subsaharienne (Primon et Brinbaum, 2013). Ainsi, ces éléments sont d'intérêt pour ce projet de recherche et rejoignent l'aspect du processus de catégorisation de l'Autre résultant de la mobilisation des marqueurs de différences, desquels découlent plusieurs attitudes et comportements à caractères discriminatoires auxquels ces familles peuvent être confrontées, ce qui peut teinter les relations entre les parents et le milieu scolaire de leurs enfants.

1.2 La pertinence du projet

Parmi les diplômés de l'UQTR d'origine africaine, plusieurs décident de s'installer de manière permanente en Mauricie, ce qui s'observe entre autres par la hausse de l'immigration dans la région ces dernières années. Ceux-ci sont désormais parents d'enfants québécois issus de l'immigration de deuxième génération et qui sont élèves dans les écoles de la Mauricie. Cela amène ces parents à vivre un nouveau rapport avec le système scolaire québécois, l'école et les enseignants et à modifier leurs perceptions du système en place. Comme mentionné précédemment, peu de recherches s'intéressent à la situation des immigrants africains diplômés d'une université québécoise qui fondent une famille en dehors de la grande région de Montréal, comme c'est le cas de la Mauricie.

De ce fait, ce projet de recherche vise à combler un manque dans la littérature et à approfondir les recherches au sujet de l'expérience des relations école-famille des immigrants d'Afrique subsaharienne francophone diplômés d'une université québécoise et devenus parents, particulièrement ceux établis en région. Ultimement, ce projet permettrait d'apporter des éléments susceptibles d'aider les milieux scolaires de la Mauricie à favoriser de bonnes relations avec les familles immigrantes dont les enfants sont immigrants de deuxième génération. Un tel projet est pertinent en regard de la réalité actuelle d'un Québec pluriethnique.

1.3 Les questions de recherche

Considérant que plusieurs diplômés de l'UQTR originaires d'Afrique subsaharienne s'installent en Mauricie et sont désormais parents d'enfants nés au Québec, considérant les défis particuliers qu'ils peuvent rencontrer dans le milieu scolaire, notamment en regard de leurs relations avec l'école et les enseignants et considérant le peu de recherche qui, à notre connaissance, abordent ces défis, il apparaît opportun de formuler la question de recherche suivante : comment les parents immigrants originaires d'Afrique subsaharienne francophone perçoivent leurs relations avec le milieu scolaire de leurs enfants ?

Afin d'établir des objectifs de recherche en cohérence avec cette question, le chapitre qui suit présente les principaux concepts théoriques induits par cette dernière.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Afin de bien circonscrire la portée de ce projet de recherche, les concepts retenus, soit les manifestations de la différence, à travers les marqueurs de différences, la différenciation et la catégorisation sociale de l'Autre, le racisme, et la collaboration école-famille seront présentés. Puis, les objectifs spécifiques poursuivis par cette recherche sont explicités.

2.1 La manifestation de la différence

La compréhension des marqueurs de différences et des processus de différenciation et de catégorisation de l'Autre permet de mieux saisir les processus à l'origine du racisme ainsi que les comportements et attitudes qui en découlent.

2.1.1 Les marqueurs de différences

Les marqueurs de différences font référence aux traits et attributs biologiques, culturels ou sociaux, tels que la couleur de la peau, l'origine ethnique, la religion et la langue (Roux, Gianettoni et Perrin, 2006), dont la particularité de l'accent québécois. Ainsi, les marqueurs de différences amènent une construction de l'altérité et de l'Autre, qui font de l'Autre un groupe « différent » (Roux, Gianettoni et Perrin, 2006).

2.1.2 La différenciation

Les théories de la différenciation sont fondées sur des croyances erronées provenant de l'essentialisme. La différenciation consiste en la manière dont un individu est perçu comme « différent » et se définit par la culture, des valeurs et des normes

sociales (OHRC, 2004). Des comportements et attitudes péjoratives découlent du processus de différenciation, tels que des stéréotypes et la discrimination.

Au regard du projet de recherche, il semble raisonnable de se questionner à savoir si les parents d'élèves originaires d'Afrique subsaharienne francophone ont l'impression d'être perçus comme « différents » par le milieu scolaire de leurs enfants. Or, les individus perçus comme différents peuvent vivre des situations d'injustices dans le milieu scolaire de leurs enfants, dû aux préjugés raciaux et aux stéréotypes qui peuvent y être véhiculés.

2.1.3 La catégorisation de l'Autre à travers des biais

La catégorisation de l'Autre résulte de la mobilisation des marqueurs de différences. Le processus de catégorisation est une activité mentale qui, tel qu'expliqué par la psychologie cognitive de la perception, consiste à organiser et comparer les stimuli perçus de l'environnement selon leurs caractéristiques communes. Dans ce processus, une simplification de la réalité est requise, en accentuant des ressemblances au sein d'une même catégorie et les différences entre les catégories (Sales-Wuillemin, 2006). Ainsi, le processus de catégorisation est réducteur, puisqu'il ne considère pas l'ensemble des éléments et ne permet pas de saisir la réalité dans toutes ses nuances et complexités. Malgré tout, les catégories peuvent être partagées par un groupe d'individus (Sales-Wuillemin, 2006), comme c'est le cas des groupes sociaux qui forment notre société.

Les catégories et leur contenu sont le produit de perceptions et sont donc subjectifs. De ce fait, de nombreux biais inconscients peuvent être impliqués dans le processus de catégorisation. Ainsi, divers biais cognitifs sont susceptibles de découler du processus de catégorisation et ceux-ci influencent la prise d'informations, les perceptions et les raisonnements. Par exemple, les biais perceptifs renvoient à un jugement interprétatif subjectif déformant et biaisant la perception d'une situation (Sales-Wuillemin, 2006). Un autre exemple est les biais déductifs, qui sont employés lorsque l'appartenance catégorielle d'une personne est connue et que des traits stéréotypiques de cette catégorie lui sont attribués automatiquement, sans savoir s'ils s'appliquent réellement (Tajfel, 1972, dans Sales-Wuillemin, 2006). Ces biais peuvent amener à agir selon des stéréotypes et des préjugés. Ainsi, les individus ont une perception subjective de leur environnement et une vision déformée des individus qui en font partie, et seules certaines caractéristiques stéréotypées relatives à leur appartenance catégorielle sont retenues (Sales-Wuillemin, 2006). La compréhension de ces biais contribue à mieux saisir les procédés de catégorisation de l'Autre et les comportements et attitudes qui en découlent.

Ces éléments sont d'intérêt pour ce projet de recherche. En effet, les comportements et attitudes péjoratives issus des marqueurs de différences, des procédés de différenciation et de catégorisation de l'Autre peuvent teinter les interactions ainsi que la relation entre les parents et le milieu scolaire de leurs enfants.

2.1.4 Le racisme

La compréhension des notions d'altérité, de marqueurs de différences, de différenciation et des processus de catégorisation de l'autre permettent de mieux saisir les processus à l'origine du racisme ainsi que les comportements et attitudes qui en découlent. En effet, ces concepts permettent de comprendre la manière dont la perception de différence est à l'origine du racisme, à travers la désignation de l'Autre et de ce qui le constitue comme « différent ».

Le racisme utilise des marqueurs symboliques pour construire des différences entre les groupes d'individus (Hall, 1980) et y attribuer des caractéristiques spécifiques. Robert Miles nomme ce processus de production de la différence « racialisation » (Opratko et Müller-Uri, 2014), qui renvoie à un processus de catégorisation qui définit l'Autre, l'altérise et le minorise (CDPDJ, 2021 ; Bilge et Forcier, 2016). Le terme « altérisation » est aussi utilisé pour faire référence à la racialisation (Opratko et Müller-Uri, 2014). Ainsi, le processus de catégorisation à l'origine de la notion sociale de « race » désigne l'Autre en mobilisant des marqueurs de différences, à partir de traits et d'attributs biologiques et/ou culturels (réels ou imaginés), telles que la couleur, l'origine ethnique ou nationale, la langue, la religion et la spiritualité (CDPDJ, 2021 ; Bilge et Forcier, 2016). Ces catégorisations prennent la forme de biais, conscients ou inconscients, rabaisant des groupes d'individus, à partir de ces marqueurs de différences (CDPDJ, 2021).

À travers les écrits scientifiques, plusieurs types de racisme sont présentés. La perspective systémique du racisme porte l'intérêt sur les dynamiques entre les niveaux individuel (attitudes, propos, gestes, comportements), institutionnel (normes, pratiques, règlements) et sociétal (politiques, représentations sociales) (CDPDJ, 2021), dans lesquels le racisme est véhiculé par plusieurs formes subtiles et/ou manifestes (OHRC, 2004). Ainsi, les acteurs du milieu scolaire pourraient démontrer des attitudes ou avoir des propos ou des gestes envers les parents originaires d'Afrique subsaharienne francophone (niveau individuel). De plus, des enseignants pourraient avoir des façons de faire ou des pratiques différentes envers ces parents et leurs enfants, sans même s'en rendre compte (niveau institutionnel).

Ces comportements ne relèvent pas nécessairement d'un racisme explicite ou manifeste (Wicht, Von Lanthen, Sebeledi et Eckmann, 2017). Le racisme se retrouve de manière prépondérante sous forme de « racisme culturel », par des agressions ou de l'hostilité dirigée vers des populations immigrées ou minoritaires (Sanchez Mazas, 2005) (comme peuvent l'être les parents originaires d'Afriques subsahariennes francophones dans le milieu scolaire en Mauricie), ou de manière latente (cachée), par des allusions, telle que des omissions ou mises à l'écart subtiles d'individus dont la différence légitimerait les manifestations de discrimination (Sanchez Mazas, 2005). Ces mécanismes créent une dichotomie entre « eux » et « nous » (Wicht et *al.*, 2017). Ces éléments sont d'importance dans le cadre de ce projet, afin de mieux saisir l'expérience des parents et leurs perceptions des manifestations des attitudes du milieu

scolaire à leur égard, et par conséquent, de leurs relations avec le milieu scolaire. Ces concepts permettent de mieux comprendre les manifestations de racismes susceptibles d'être abordées par les parents.

2.2 Les relations école-familles immigrantes

Dans cette section, les relations écoles-familles immigrantes seront abordées à travers la collaboration école-famille et les différents modèles théoriques qui permettent de les analyser. De plus, les perceptions des parents immigrants du système scolaire québécois sont présentées.

2.2.1 La collaboration école-famille

Le concept de collaboration entre l'école et la famille est central dans la compréhension de l'expérience des parents immigrants de leurs relations avec le milieu scolaire puisqu'il permet de mieux saisir les rôles de chaque acteur dans cette dynamique. Pour plusieurs auteurs, la collaboration école-famille est considérée comme une attitude et une activité qui sont centrées sur l'intérêt de l'élève et sa réussite (Christenson, 2003 ; Deslandes, 2013b, dans Deslandes, 2012). Selon Deslandes (2015), la collaboration se développe lorsqu'il y a un partage des responsabilités, une confiance réciproque et une communication ouverte et bienveillante entre les partenaires (Deslandes, 2012b, dans Deslandes 2015). Cette vision de la collaboration est similaire à celle évoquée par Vatz Laaroussi et *al.* (2008), qui stipule qu'une

collaboration réussie est tributaire à ce que la famille et le milieu scolaire se reconnaissent mutuellement à travers leurs apports à l'enfant afin de former un partenariat. Par ailleurs, les écrits mettent de l'avant l'importance d'établir une communication bidirectionnelle entre les parents et le milieu scolaire (Sanders et Shelton, 2009), une approche qui accorde une importance aux relations entre ces acteurs et à leur implication réciproque afin de promouvoir le développement scolaire et social des enfants (Henderson *et al.*, 2007, dans Deslandes, 2015).

Ces éléments sont similaires au concept *d'empowerment* de Dunst (2002) issu de son modèle centré sur la famille et font référence au développement du sentiment de compétence et de confiance parentale nécessaire pour susciter une participation active à l'éducation de leur enfant et pour collaborer avec les acteurs du milieu scolaire. D'ailleurs, ces éléments sont également évoqués par Deslandes (2015) qui souligne que la confiance est nécessaire à la collaboration et à la participation parentale (Deslandes, 2015). De plus, Deslandes évoque les variables psychologiques qui peuvent faciliter ou rendre difficile la collaboration entre l'école et la famille selon les parents, soit les variables liées au processus de participation parentale, telles que leur sentiment de compétence et leur compréhension de leur rôle. Ces concepts sont étroitement liés aux relations que peuvent avoir les parents envers le milieu scolaire.

Dans la collaboration école-famille, le milieu scolaire occupe un rôle indéniable dans l'actualisation et la promotion de la participation parentale (Deslandes, 2015).

D'autres auteurs partagent ces conceptions, ceux-ci spécifient qu'il revient au milieu scolaire la responsabilité de créer des occasions de collaboration pouvant rejoindre toutes les familles (Epstein, 2011 ; Henderson *et al.*, 2007 ; Simon, 2004, dans Deslandes 2015). Le milieu scolaire et les enseignants favorisent la participation et l'engagement parental lorsqu'ils établissent des relations de confiance et de bienveillance avec les parents, tout en les reconnaissant comme des partenaires dans l'éducation des enfants (Deslandes, 2015). Ainsi, l'intégration de la famille par le milieu scolaire contribue à assurer une continuité entre les deux milieux, ce qui est associé de manière positive à la réussite scolaire (Deslandes, 2015). Une compréhension de ces éléments permettra de mieux saisir la perception des parents d'Afrique subsaharienne francophone en Maurice de leurs relations avec le milieu scolaire de leurs enfants.

2.2.2 Les différents modèles théoriques utilisés pour analyser les relations école-famille

Plusieurs modélisations théoriques et conceptuelles ont été proposées afin de mieux saisir les relations école-famille et les éléments en interaction dans cette dynamique. Parmi ceux-ci, le modèle d'Epstein, représenté sous forme de sphères, place l'élève au centre et dispose autour de lui les différents acteurs de son environnement, tels que la famille, l'école et la communauté (Deslandes, 2015), où le degré de distance entre les acteurs varie selon leur niveau d'implication. Le modèle de

Hoover-Dempsey sur la participation parentale examine les motifs qui influencent le parent à choisir de s'investir dans le suivi scolaire à travers trois aspects : les motivateurs personnels (sentiment de compétence parental, compréhension de leur rôle) ; les motivateurs contextuels (perception des invitations du milieu scolaire et de l'enseignant) ; la proactivité de l'école aux variables du milieu de vie (prise en compte des connaissances, des habiletés et du temps des parents et de la culture familiale) (Hoover, Dempsey et Ice, 2010, dans Deslandes 2015). Il en ressort que les parents participent davantage lorsqu'ils ont développé une compréhension de leur rôle parental qui inclut la collaboration (Deslandes, 2015). Ce modèle est particulièrement intéressant dans le cadre de ce projet de recherche, puisqu'il permet de mieux saisir la perception des parents de leur participation dans le milieu scolaire de leur enfant, en lien avec les mesures déployées par ce dernier, influençant leurs relations réciproques.

Des recherches menées au Québec par Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi auprès de jeunes immigrants ont permis d'identifier six modèles de collaboration entre les familles immigrantes et les milieux scolaires, en fonction des types d'interactions et de la place des acteurs dans leurs fonctions de socialisation, d'éducation et d'instruction. L'ensemble des modèles présente le postulat selon lequel la collaboration des parents avec le milieu scolaire favorise la réussite scolaire de l'enfant (Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). Les six modèles de collaboration identifiés sont les suivants : « l'implication assignée » ; « la collaboration partenariale » ; « la collaboration avec l'espace de médiation » ; « la collaboration distance assumée » ; «

la collaboration fusionnelle » ; « la collaboration en quête de visibilité » (Vatz Laaroussi *et al.*, 2008). La compréhension de ces modèles de collaboration permettra de mieux saisir les dynamiques relationnelles école-famille, en qualifiant les types de relations selon une asymétrie ou égalité perçue entre les acteurs, et ainsi, mieux saisir la perception des parents de leurs relations avec le milieu scolaire et du rôle de chacun.

De plus, ces six modèles de collaboration qui favorisent la réussite scolaire sont liés aux contextes local, social et culturel dans lesquels ils sont mises en œuvre. Il en ressort que le rapport entre les parents immigrants à l'école, et vice-versa, est influencé par le contexte et le degré de pluriethnicité du milieu (Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). Le statut socio-économique (capital social) et plus encore le niveau de scolarisation des parents (le capital socioculturel) ont été identifiés comme des variables qui ont un impact considérable sur les stratégies mises en œuvre par les familles immigrantes par rapport au milieu scolaire (Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). De plus, les stratégies peuvent varier selon l'emplacement, tel qu'à Montréal ou dans une autre région du Québec, comme c'est le cas pour le projet de recherche actuel. Cela ajoute un aspect culturel et régional à la compréhension des relations entre les parents et le milieu scolaire et à la participation parentale, soit des éléments centraux du projet en cours.

2.2.3 Les perceptions des parents immigrants du système scolaire québécois

Une étude menée par Rachédi et Vatz Laaroussi (2016) s'est intéressée aux dynamiques familiales et à leurs rapports à l'école, à la réussite scolaire, à l'éducation et au savoir. Leurs recherches ont mis de l'avant que les parents immigrants ont différentes attentes et compréhension du système scolaire québécois dépendamment de leurs origines sociales. Ainsi, la manière dont les familles perçoivent le milieu scolaire est marquée par leur expérience scolaire dans le pays d'origine, le niveau d'éducation des parents, leur statut économique et leur parcours migratoire. Par exemple, les auteures ont noté que certaines familles issues de classes sociales aisées dans leur pays d'origine et dont les parents ont un niveau d'éducation élevé ont de plus grandes attentes envers l'école québécoise. Ces parents peuvent considérer que les enseignants ne sont pas suffisamment exigeants, qu'ils n'encouragent pas assez la compétition entre les élèves et que les notions acquises dans certaines matières ne sont pas suffisamment approfondies. En comparaison, pour d'autres parents issus de milieux moins favorisés ou de pays marqués par la violence, le milieu scolaire québécois peut être perçu comme un système égalitaire, démocratique, stable et de qualité, susceptible de favoriser une promotion sociale des enfants (Rachédi et Vatz Laaroussi, 2016).

Ces éléments contribuent à une meilleure compréhension des perceptions et des attentes des parents originaires d'Afrique subsaharienne francophone à l'égard du système scolaire québécois qui accueille leurs enfants ainsi que de la façon dont leur

propre expérience scolaire dans leur pays d'origine et dans le pays d'accueil peut influencer leur manière de percevoir leurs relations avec le milieu scolaire de leurs enfants. Ces éléments sont directement liés à l'objectif de ce projet de recherche, soit de décrire la perception de ces parents de leurs relations avec le milieu scolaire de leurs enfants.

2.3 Les objectifs de recherche

En référence à ces divers concepts, le présent mémoire poursuit l'objectif général qui consiste à mieux comprendre les perceptions des parents originaires d'Afrique subsaharienne francophone de leurs relations avec le milieu scolaire de leurs enfants. De cet objectif général découlent les deux sous-objectifs suivants : 1) Décrire leurs perceptions de différents aspects qui composent la vie scolaire. 2) Faire ressortir les défis spécifiques vécus par les parents en regard de leur rapport avec le milieu scolaire de leurs enfants.

Dans le chapitre qui suit, les orientations méthodologiques nécessaires à l'atteinte de ces objectifs sont précisées.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre porte sur la méthodologie de recherche utilisée pour le présent projet. Le choix d'un paradigme qualitatif/interprétatif sera explicité en fonction de l'objet de recherche, incluant les modalités de collecte, de traitement et d'analyse des données. Puis, des précisions quant au positionnement de la chercheuse et les considérations éthiques seront abordées.

3.1 L'approche méthodologique

Cette recherche a pour objectif de mieux comprendre la perception des parents originaires d'Afrique subsaharienne francophone de leurs relations avec le milieu scolaire de leurs enfants. Deux sous-objectifs en découlent, soit de décrire les perceptions de différents aspects de la vie scolaire, puis de faire ressortir les défis spécifiques vécus par les parents en regard de leur rapport avec le milieu scolaire de leurs enfants. Cette description permettra une meilleure compréhension des éléments qui influencent cette relation.

Afin de répondre à l'objectif général et aux sous-objectifs de ce projet de recherche, une approche qualitative est privilégiée. Cette approche permet de décrire la façon dont les individus perçoivent leurs expériences dans un contexte social particulier (Fortin et Gagnon, 2016) et d'avoir une meilleure compréhension des événements en contexte naturel (Denzin et Lincoln, 1994). Ainsi, le choix de cette approche est fondé sur l'objectif d'explorer en profondeur, de comprendre et de décrire l'expérience de ces parents dans le milieu scolaire de leurs enfants.

Par ailleurs, afin de préciser la nature des données récoltées et l'épistémologie sous-jacente, il importe de spécifier que la démarche de recherche s'inscrit dans un paradigme qualitatif/interprétatif (Savoie-Zajc, 2011), compte tenu de la singularité et de la variabilité des perceptions de ces parents. Ainsi, le paradigme interprétatif vise à appréhender et à comprendre le sens de la réalité, selon le point de vue des individus dans une perspective systémique et interactive, puisque la recherche se déroule dans le milieu naturel (Savoie-Zajc, 2011). Une démarche de recherche s'inscrivant dans un paradigme qualitatif/interprétatif est caractérisée par sa souplesse, permettant à la chercheuse de comprendre de l'intérieur la nature et la complexité des interactions dans un contexte précis (Savoie-Zajc, 2011). Ainsi, les savoirs obtenus sont enracinés à la fois dans une culture, un contexte et une temporalité (Savoie-Zajc, 2011). Par l'analyse des données, la chercheuse vise à mieux comprendre l'objet de recherche de la manière dont il est vécu par les participants, pour faire état de la réalité le plus fidèlement et précisément possible (Savoie-Zajc, 2011), en demeurant en adéquation avec leurs propos.

Une démarche de recherche s'inscrivant dans un paradigme qualitatif/interprétatif semble appropriée pour répondre à l'objectif de recherche poursuivi. Dans une perspective qualitative/interprétative, cette recherche est une occasion pour les parents rencontrés d'aborder leurs perceptions d'abord de leurs relations avec le milieu scolaire de leurs enfants et des différents aspects qui composent la vie scolaire et d'abord des défis vécus en regard de leur rapport avec le milieu scolaire de leurs enfants, en s'exprimant librement. Ainsi, le parent est au cœur de la démarche de recherche,

puisque'il est celui qui vit ces expériences dans le milieu scolaire québécois. Par le partage de ces perceptions et de son vécu, le parent offre un accès privilégié à cette réalité, ce qui permet à la chercheuse d'en avoir une meilleure compréhension. De manière plus explicite, la démarche de recherche pour ce projet consiste, d'une part, en une collecte de données effectuée à partir du devis de recherche et des outils sélectionnés, et d'autre part, en une analyse des données visant à faire émerger un sens et une compréhension de l'objet de recherche.

3.2 Les méthodes de collecte de données

Les méthodes de collecte de données privilégiées dans cette recherche sont l'entretien et le journal de bord, ce dernier étant utilisé par la chercheuse afin d'y noter ses observations et ses impressions pendant la collecte de données, lorsque cela apparaît opportun (Fortin et Gagnon, 2016). Ces notes ont soutenu la chercheuse dans son analyse, sans pour autant faire l'objet d'une analyse distincte.

3.2.1 L'entretien

Il importe de préciser les raisons qui ont orienté le choix de l'entretien individuel semi-dirigé comme instrument de collecte de données dans la présente recherche. Selon Creswell (2012), l'entretien est particulièrement utilisé dans les démarches de recherche qui s'inscrivent dans un paradigme qualitatif/interprétatif, lequel nécessite l'utilisation de méthodes suffisamment souples pour faciliter les échanges entre le

participant et la chercheuse et pour tenter de comprendre l'objet de recherche de manière ouverte et approfondie (Savoie-Zajc, 2011). Or, l'entretien individuel semi-dirigé permet au chercheur de recueillir des informations sur les perceptions, les sentiments, les pensées, les opinions et les représentations des participants, à partir de leur expérience et en lien avec des situations actuelles (Fortin et Gagnon, 2016 ; Van der Maren, 1995). D'ailleurs, selon Poupart (1997), il s'agit de l'instrument privilégié pour accéder à l'expérience des individus. L'entretien individuel permet au chercheur de rencontrer chaque participant séparément, de ce fait, la chercheuse est en mesure de se concentrer sur le discours du participant (Gaudet et Robert, 2018) et de favoriser la compréhension de son expérience (Savoie-Zajc, 2016).

L'entretien semi-dirigé permet à la chercheuse d'échanger avec le participant à partir d'un canevas d'entretien formé des thèmes pertinents à la recherche, préalablement déterminés à partir du cadre théorique (Savoie-Zajc, 2000). L'usage d'un canevas structure l'échange, en établissant les questions à l'avance, ce qui permet d'avoir davantage de contrôle sur le déroulement de l'entretien et favorise une plus grande uniformité entre les entretiens (Savoie-Zajc, 2000). Une certaine souplesse demeure en ce qui concerne l'ordre et le nombre de questions posées, et transparaît par l'utilisation de questions ouvertes pour aborder les thèmes pertinents. Au regard de l'objet de recherche, la souplesse de l'entretien individuel semi-dirigé permet de demeurer ouvert et à l'affût des nouveautés qui peuvent émerger des échanges et alimenter la réflexion.

Plusieurs aspects et thèmes se dégagent du cadre théorique et leur exploration représente des pistes pour tenter de décrire des éléments susceptibles d'avoir un effet sur la relation des parents avec le milieu scolaire de leurs enfants. Ces éléments permettent d'établir le canevas d'entretien présenté ci-dessous, dans lequel les parents sont invités à s'exprimer sur leur expérience par l'entremise de neuf questions ouvertes (annexe A).

3.2.1.1 Le canevas d'entretien

Dans ce projet, les outils de collecte de données doivent permettre de répondre à la question suivante : comment les parents immigrants d'Afrique subsaharienne francophone perçoivent leurs relations avec le milieu scolaire de leurs enfants ? Pour ce faire, l'entretien individuel semi-dirigé semble un choix judicieux.

Le canevas d'entretien fut établi à partir des thèmes pertinents issus du cadre théorique, et formulé de manière à favoriser l'expression de l'expérience des perceptions des parents rencontrés. En préambule, les rencontres ont débuté par un rappel des objectifs et modalités de celles-ci en spécifiant le caractère confidentiel de leur participation, et le cas échéant, en répondant à leurs questions.

Dans un premier temps, une partie introductive a permis de connaître des informations générales concernant la situation personnelle et familiale du parent, dans le but de

mieux comprendre les particularités du contexte de celui-ci et de préciser des éléments clés pour la suite de l'échange.

Les deux premières questions portant sur les échanges avec le milieu scolaire et leurs perceptions de leurs relations avec les enseignants et le milieu scolaire de leurs enfants. Ces questions permettent aux parents de partager leurs expériences relatives aux échanges et aux communications, permettant notamment de mieux comprendre comment s'initie la relation et de connaître leurs impressions sur le fonctionnement, le climat et la qualité des échanges et des informations reçues.

Les questions 3 à 5 sont relatives aux attentes parentales à l'égard du milieu scolaire et de leurs perceptions du système scolaire québécois. Ces questions permettent aux parents de s'exprimer sur leurs perceptions des méthodes d'enseignement, de l'étendue des contenus enseignés, des rôles de chacun et de leur compréhension du système scolaire en place. De plus, ces questions amènent à aborder les éléments en disparité et en conformité avec leurs conceptions d'un milieu scolaire adéquat, en mettant en relief les éléments caractéristiques du système français issus de leur expérience antérieure, et les caractéristiques du système québécois.

Les questions 6 et 7 amènent à discuter, s'il y a lieu, des difficultés vécues par rapport au milieu scolaire québécois. Par ces questions, les parents ont l'occasion de s'exprimer sur des situations problématiques vécues ainsi que sur les comportements et attitudes des acteurs du milieu scolaire. Puis, le canevas d'entretien se conclut par une question

plus large permettant au parent d'énoncer des commentaires, d'apporter certaines précisions ou d'ajouter d'autres éléments d'intérêts que l'entretien n'aurait pas permis d'évoquer.

Il importe de préciser certains éléments relatifs aux entretiens réalisés. Ainsi, les participants ont répondu avec aisance aux questions, ce qui dénote leur clarté. Au besoin, certaines précisions ont été faites, afin de s'assurer d'une compréhension mutuelle. De plus, au cours des entretiens, la chercheuse a reformulé les propos des participants afin de valider sa compréhension de leur expérience. Aussi, le recours aux questions de relance a permis d'assurer une plus grande compréhension du sens de leurs propos (Van der Maren, 2003). Ces éléments sont en lien avec la qualité de la recherche et font référence au concept de l'acceptation externe concernant la correspondance entre la signification du sens pour la chercheuse et pour les participants (Savoie-Zajc, 1996).

3.2.1.2 Les limites de l'entretien

Bien que l'entretien semi-dirigé est un instrument de collecte de données largement utilisé en recherche qualitative pour avoir accès à l'expérience des individus, il requiert certaines habiletés du participant et de la chercheuse. Ainsi, Garner (1988) met en garde le chercheur concernant certaines habiletés requises chez le participant, notamment l'introspection nécessaire afin d'observer de manière adéquate ses pensées et son raisonnement, ainsi que la capacité à d'articuler et mettre en mots son expérience. De

plus, les entretiens réalisés auprès d'individus d'une culture qui diffère de celle de la chercheuse sont susceptibles d'entraîner certaines contingences, notamment de parvenir à bien saisir les nuances dans les discours des participants (Ryen, 2001), et l'usage de termes pouvant avoir une autre signification/sens.

3.3 Les modalités de la collecte des données

Cette section présente les informations relatives aux participants et précise aussi le déroulement de la collecte de données.

3.3.1 Les participants

Selon l'approche qualitative en recherche, les participants sont choisis en fonction de critères d'inclusion liée à « leur appartenance à une culture, à un processus social ou à un phénomène d'intérêt » (Fortin, 2010, p. 56). De ce fait, en cohérence avec les objectifs poursuivis par la recherche, l'échantillon a été construit en fonction des critères d'inclusion : être originaire d'Afrique subsaharienne francophone, être diplômé de l'Université du Québec à Trois-Rivières, avoir des enfants nés au Québec inscrits dans des écoles de la Mauricie. L'origine de l'autre parent, l'âge des enfants ainsi que le contexte national de leurs études antérieures n'ont pas représenté des critères d'exclusion.

Les participants à l'étude ont été choisis sur une base volontaire, selon la méthode d'échantillonnage non probabiliste par réseaux (ou boule de neige). Selon

cette méthode d'échantillonnage, les individus recrutés initialement transmettent une invitation à participer au projet de recherche à d'autres individus, à la demande du chercheur (Fortin, 2010). Le recours à cette méthode d'échantillonnage a permis de prendre contact avec d'autres participants ayant un profil semblable et correspondant aux critères d'inclusions précités, selon le principe *qui se ressemble s'assemble* (Van der Maren, 1996). Par ailleurs, en regard de ces choix quant aux méthodes de sélection des participants, il apparaît important de préciser qu'en recherche qualitative, l'accent est davantage porté sur les rapports entre l'échantillon et l'objet d'intérêt, plutôt que sur les règles techniques d'échantillonnage (Pires, 1997). Plutôt que de faire un appel à tous, des participants potentiels, soit des connaissances dans le réseau de la chercheuse, ont été approchés/contactés. Puis, ces derniers ont été sollicités afin de recommander d'autres individus de leur entourage susceptibles de participer au projet de recherche, selon certains critères. L'ensemble des participants ont accepté de participer volontairement à la recherche. La chercheuse aurait souhaité constituer un échantillon plus diversifié quant à la nationalité d'origine des participants, afin d'élargir celui-ci à différents contextes nationaux d'Afrique subsaharienne francophone.

La chercheuse a pu compter sur la participation de dix parents (six femmes et quatre hommes) originaires des pays suivants: le Bénin, le Cameroun, le Gabon et le Togo. Les participants se sont révélés en nombre suffisant pour la méthodologie qualitative/interprétative mise en œuvre dans cette étude. Pour une meilleure

compréhension des résultats obtenus, le Tableau 2 présente de manière synthétique les dix participants à l'étude et fait état de certaines caractéristiques qui les distinguent, notamment aux plans culturel et familial. Afin d'assurer la confidentialité, les prénoms utilisés dans le tableau sont fictifs.

Tableau 2 : Description des participants à la recherche

Prénoms fictifs	Sexe	Pays d'origine	Niveau scolaire des enfants (primaire)
Sylvestre	M	Bénin	Première année Cinquième année
Enora	F	Togo	Deuxième année
Kwame	M	Togo	Maternelle
Aristide	M	Togo	Première année
Candide	F	Cameroun	Première année Première année (deux enfants à la garderie)
Edlyne	F	Cameroun	Première année
Prudence	F	Bénin	Première année Cinquième année
Koffi	M	Togo	Première année (un enfant au préscolaire)
Belinda	F	Gabon	Sixième année Quatrième année Deuxième année (deux enfants au préscolaire)
Emeline	F	Cameroun	Troisième année

La présentation des parents ayant participé au projet de recherche met en lumière la diversité de ceux-ci. Il faut noter que pour les participants, la langue française n'est pas leur première langue de socialisation, mais plutôt une langue

seconde acquise lors de leur scolarité dans le système éducatif français en place en Afrique subsaharienne francophone. Du fait de leur expérience scolaire antérieure, les participants ont une compréhension et une connaissance du système éducatif français et font usage du vocabulaire inhérent à celui-ci. Par ailleurs, la maîtrise du français représente une condition d'admission dans les programmes de l'UQTR.

3.3.2 Le déroulement de la collecte de données

La collecte de données a débuté à l'automne 2020 et s'est poursuivie à l'hiver 2021. Dû au contexte particulier relatif à la pandémie mondiale, les entretiens individuels réalisés auprès de dix parents se sont déroulés par visioconférence sur Zoom, au moment qui leur convenait le mieux. Chacun des entretiens individuels semi-dirigés, d'une durée moyenne de 30 à 50 minutes, a été enregistré et transcrit à des fins d'analyse.

D'abord, une rencontre téléphonique avec chaque parent désirant participer au projet fut l'occasion de confirmer leur intérêt et de présenter brièvement la recherche ainsi que les implications relatives à celle-ci. De plus, ce contact initial a permis de répondre à leurs questions et de planifier une rencontre, à leur convenance. Le formulaire de consentement a été transmis par courriel à chaque parent, afin qu'il soit signé et envoyé à la chercheuse avant le début de l'entretien, une souplesse requise par le contexte particulier de la pandémie (annexe B). Les parents ont été informés que la chercheuse demeurait disponible advenant l'émergence de questionnements ou la

nécessité de précisions. Les entretiens représentent la séquence du déroulement de la collecte des données.

3.4 Le traitement et l'analyse des données

D'abord, les données recueillies au cours des dix entretiens individuels ont été enregistrées et transcrites par la chercheuse à la manière de verbatims, puis ces données qualitatives ont été transférées dans le logiciel d'analyse NVivo. Le discours des participants a été transcrit le plus fidèlement possible, afin de respecter l'intégrité de leurs propos. Le traitement des données qualitatives permet de les considérer d'un angle différent, de nature interprétative.

Dans cette recherche, le traitement et l'analyse des données qualitatives recueillies ont été effectués en prenant appui sur la méthode d'analyse de contenu en six étapes élaborées par l'Écuyer (1990). L'analyse de contenu est une technique qui consiste à catégoriser des données analysées, ce qui permet à la chercheuse de mieux saisir leurs caractéristiques et leurs significations (L'Écuyer, 1990). Par cette analyse, la chercheuse tente de déterminer la signification *exacte* des propos du participant et de découvrir le sens de l'information analysée du point de vue de l'énonciateur, et non par l'interprétation subjective de la chercheuse (L'Écuyer, 1990). Ainsi, il est primordial que la chercheuse soit en mesure de distinguer les propos analysés de ses propres idées et perceptions.

La première étape est la transcription des données recueillies et leur lecture préliminaire effectuée à deux ou trois reprises consécutivement, ce qui permet à la chercheuse d'en avoir une vue d'ensemble.

À la deuxième étape, la chercheuse établit des codes et des catégories. Plus précisément, le matériel qualitatif constitué des verbatims des entretiens est découpé en unités de sens pertinentes, c'est-à-dire en énoncés possédant un sens complet, afin d'en découvrir la signification précise. Ainsi, l'intérêt est porté sur la signification de l'énoncé plutôt que la manière dont cela est exprimé (L'Écuyer, 1990). L'Écuyer (1990) présente deux façons d'analyser les données, soit une méthode émergente et une méthode issue du cadre théorique. Dans la méthode émergente, les catégories sont identifiées à partir des propos des participants, sans se référer à un cadre théorique au préalable, alors que dans la méthode issue d'un cadre théorique, les catégories prédéterminées issues du cadre théorique servent à classer les données qualitatives recueillies auprès des participants. Le modèle mixte combine ces deux méthodes d'analyse, c'est-à-dire qu'une partie des catégories sont issues du cadre théorique et présentes a priori, tout en laissant une place à l'éventualité que d'autres catégories émergentes jugées pertinentes soient induites en cours d'analyse. Ce modèle d'analyse mixte est similaire à celui évoqué par Van der Maren (2006), qui utilise une terminologie plus spécifique, soit une logique inductive et déductive. Il en sera ainsi pour la présente recherche.

À la troisième étape, les données sont codées, catégorisées et analysées de manière systématique à l'aide du logiciel NVivo. Ainsi, les unités de sens sont regroupées en catégories en fonction de la ressemblance de leur « sens », afin de mettre en évidence les caractéristiques et la signification (L'Écuyer, 1990) des propos des participants. Lorsque les catégories sont prédéterminées, ce qui est en partie de cas dans cette recherche, L'Écuyer (1990) suggère deux sous-étapes afin de catégoriser les unités de sens. D'abord, la chercheuse doit effectuer un regroupement préliminaire en fonction du degré d'appartenance des unités de sens aux catégories déterminées initialement. Ensuite, il procède à la classification finale, en vérifiant de manière systématique chacun des énoncés, afin de s'assurer qu'il est en adéquation avec la catégorie initialement sélectionnée (L'Écuyer, 1990).

La quatrième étape concerne le regroupement, la quantification et l'analyse statistique des données. Dans le cadre de la présente recherche, en raison de l'objectif poursuivi de décrire et de mieux comprendre un phénomène en profondeur et du nombre restreint de participants, cette étape n'apparaît pas pertinente.

La cinquième étape vise à une description des résultats. Dans une analyse qualitative, elle vise à décrire des unités de sens regroupés dans les catégories établies (L'Écuyer, 1990). Par ailleurs, en regard du projet de recherche, la récurrence de certains propos lors des entretiens mène à entériner que la participation des dix parents semble suffire pour atteindre l'objectif de recherche.

La sixième et dernière étape est l'interprétation et la discussion des résultats. Elle consiste à examiner à nouveau les résultats issus de l'analyse qualitative descriptive au regard des construits théoriques, pour en faire ressortir les significations pouvant être vues différemment ou d'une nouvelle façon. Il s'agit d'une analyse descriptive plus en profondeur, en « cristallisant » les caractéristiques émanant des résultats et en « explicitant ce qui s'en dégage directement » (L'Écuyer, 1990, p. 110). Enfin, en regard des objectifs poursuivis dans cette recherche et dans un souci de cohérence, cinq étapes du modèle d'analyse de contenu de l'Écuyer (1990) ont été retenues pour effectuer le traitement et l'analyse des données qualitatives.

3.5 La position de la chercheuse

Dans les recherches qui s'inscrivent dans un paradigme interprétatif, la chercheuse et les participants à la recherche sont influencés par les schèmes personnels et théoriques (Savoie-Zajc, 2000). Il importe de préciser le rôle de la chercheuse dans la présente recherche, soit celui défini par Marshall et Rossman (1995) : le chercheur est tenu d'établir un lien de confiance avec les participants, de se montrer à l'écoute, de maintenir de bonnes relations et de respecter l'expérience du parent.

Au cours des rencontres, certains parents ont mentionné l'intérêt de l'angle d'approche et la pertinence d'une telle recherche pour permettre de mieux comprendre les relations des parents originaires d'Afrique subsaharienne francophone avec le milieu scolaire de leurs enfants au Québec. Aussi, certains parents ont évoqué que ce projet de recherche

a le potentiel de faire avancer les connaissances et les réflexions sur les thématiques abordées, et subséquemment, mener à des améliorations au système actuel. Cette ouverture a engendré une grande collaboration des participants. Par ailleurs, les parents n'ont pas manifesté de réticence à répondre aux questions.

3.6 Les considérations éthiques

Il est nécessaire de préciser que dans le cadre de cette recherche, les règles d'éthique ont été respectées. Une rencontre téléphonique préliminaire avec les parents désirant participer au projet a permis d'établir un premier contact et de faire connaissance et de leur présenter les objectifs, les modalités et retombées de l'étude. Ce fut également l'occasion de leur expliquer leurs droits, de les rassurer concernant le caractère anonyme et confidentiel des données recueillies, de répondre à leurs questions et de planifier l'entretien avec le parent. Ensuite, chaque parent a pris connaissance du formulaire de consentement libre et éclairé (annexe B) et l'a signé, puis transmis à la chercheuse avant l'entretien. En prélude à chaque rencontre individuelle, un rappel de ces informations a été effectué, en précisant à nouveau que l'entretien serait enregistré et confidentiel, puis leurs questions ont été répondues.

En ce qui concerne l'aspect de la confidentialité de manière plus spécifique, l'anonymat des participants a été assuré par l'utilisation de noms fictifs. Enfin, un certificat d'éthique a été émis par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Les résultats de l'analyse qualitative des données sont présentés au chapitre suivant.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats de la recherche obtenus à la suite du traitement et de l'analyse qualitative des entretiens semi-dirigés réalisés auprès de dix parents originaires d'Afrique subsaharienne francophone. En cohérence avec les objectifs de recherche, les résultats permettent de mieux comprendre les perceptions de ces parents de leurs relations avec le milieu scolaire de leurs enfants (objectif 1), de décrire leurs perceptions de différents aspects qui composent la vie scolaire (sous-objectif 1) ainsi que faire ressortir les défis spécifiques vécus par les parents en regard de leur rapport avec le milieu scolaire de leurs enfants (sous-objectif 2).

4.1 Le profil des participants

Dans le cadre de cette recherche, dix parents ont participé à l'étude. Il s'agit de six mères et quatre pères originaires d'Afrique subsaharienne francophone, soit le Bénin, le Togo, le Cameroun et le Gabon. À la suite de leurs études universitaires, ces parents se sont établis en Mauricie et y ont fondé une famille. Les parents rencontrés ont au moins un enfant inscrit dans une école primaire. Dans un souci du respect de la confidentialité et de l'anonymat requis par la présente recherche, les prénoms des participants ainsi que ceux de leurs enfants sont fictifs.

Ces parents présentent des expériences de vie et des caractéristiques qui leur sont propres. Il apparaît important de rappeler que les systèmes éducatifs en place dans ces quatre pays d'Afrique subsaharienne francophones sont issus d'un passé colonial

français. Le vocabulaire employé ainsi que les méthodes d'enseignement étaient et sont encore aujourd'hui fortement influencés par le système éducatif français.

4.2 Les attentes parentales

Les parents rencontrés ont plusieurs attentes envers le système scolaire québécois dans lequel évoluent leurs enfants. Celles-ci concernent notamment les méthodes d'enseignement, les contenus enseignés, les attitudes des enseignants ainsi que le fonctionnement au sein du milieu scolaire. Ces attentes parentales sont largement influencées par leur propre expérience scolaire dans leur pays d'origine. Les parents rencontrés font d'ailleurs spontanément des comparaisons entre les deux systèmes éducatifs, mettant ainsi en relief les principales différences qu'ils remarquent d'un système à l'autre. Les attentes évoquées dans la section qui suit seront explicitées dans les sections subséquentes.

Des parents rencontrés font mention de leurs attentes concernant la réussite scolaire et la performance de leurs enfants. Parmi ces derniers, certains reconnaissent le rôle de leur enfant dans cette réussite et l'implication requise par celui-ci dans son cheminement scolaire. Aussi, ils s'attendent à ce que leurs enfants collaborent avec l'enseignant, fassent ce qui est attendu d'eux, qu'ils complètent adéquatement leurs devoirs et qu'ils apprennent leurs leçons. La citation d'Edlyne appuie justement ces idées : « Si j'ai mon enfant, il faut que cet enfant-là collabore avec l'enseignant [...] l'enfant il a sa responsabilité [...] il doit faire ce qu'il a à faire ».

Des parents s'attendent à ce que leur enfant comprenne ce qu'il apprend, afin de bien cheminer au cours de l'année scolaire et passer en classe supérieure. De plus, il importe pour des parents que leur enfant respecte les consignes de l'enseignant, qu'il demeure attentif en classe, qu'il n'ait pas de problème à l'école et qu'il soit en mesure de se défendre si nécessaire. De plus, Koffi indique s'attendre à ce que son enfant puisse développer ses capacités à leurs pleins potentiels.

Donc pour moi, la réussite ça serait que ces aptitudes-là, elle puisse les développer, mais à leur plein potentiel dans le fond. [...] Mon objectif c'est que tout ce qu'elle a, tout ce qu'elle a comme don [...] je m'attends à ce qu'elle brille dans ce qui la définit, dans ce qu'elle a comme capacité, je m'attends à ce qu'elle excelle là-dans et qu'elle soit la meilleure. (Koffi)

Les attentes des parents à l'égard de leurs enfants s'expriment donc différemment, mais ont le souhait commun qu'ils réussissent et évoluent de manière optimale pendant leurs années au sein du milieu scolaire.

4.3 Les perceptions du système scolaire québécois et les disparités perçues

Bien que les parents originaires d'Afrique subsaharienne francophone aient acquis une certaine connaissance du système scolaire québécois à travers leurs études universitaires au Québec, l'entrée à l'école primaire de leurs enfants les amène à revoir leurs conceptions et compréhensions du système scolaire en place.

Les parents rencontrés considèrent que le système scolaire québécois diffère à bien des égards du système français dans lequel ils ont évolué. Effectivement, la mise en

contraste des deux systèmes éducatifs fait émerger des éléments en discordance, notamment les méthodes d'enseignement, les contenus enseignés et le fonctionnement au sein du milieu scolaire. Ceux-ci sont explicités dans la section suivante. Parmi les éléments manifestes, certains sont perçus par les parents comme des différences favorables ou défavorables, en fonction de leurs expériences, de leurs valeurs et de leurs attentes envers le système québécois. Ainsi, les parents rencontrés qualifient et décrivent le système scolaire québécois de différentes manières, certains présentent même des avis opposés.

De prime à bord, l'ensemble des parents mentionnent leur appréciation globale du système en place et de son fonctionnement. Candide s'exprime à ce sujet : « C'est bien fait, au Québec c'est bien fait. C'est vraiment bien fait. Il n'y a rien à dire là-dessus, comparer au Cameroun, non. ». Son avis est partagé par Aristide, celui-ci « pense quand même que le système quand même que le système, jusqu'à maintenant il est bien rodé. ».

Au regard des différences perçues entre les deux systèmes éducatifs, des parents considèrent que chacun présente des aspects intéressants, des forces et des avantages ainsi que des éléments pouvant être améliorés, notamment concernant la rigueur.

Je trouve que quand même c'est un système en général qui est bien. [...] C'est différent du système que moi j'ai connu. [...] Je trouve que par rapport au mien, c'est un système... ça a ses forces et ses faiblesses. Je peux pas dire que c'est meilleur, je peux pas dire que c'est mauvais non plus. (Enora)

Le milieu scolaire est bon à plusieurs égards. Mais, je m'attends à un peu plus, qu'il y ait un peu plus de rigueur avec les enfants. (Sylvestre)

Koffi s'exprime sur l'intérêt de tirer le meilleur de chaque système.

Je trouve qu'il y a des choses à garder, puis des choses à peut-être améliorer un petit peu. [...] Je trouve que la meilleure chose c'est de faire comme un entre-deux. [...] De pas rejeter entièrement ce qui est fait d'un bout ou de l'autre, mais de trouver quand même une façon de réconcilier les deux. (Koffi).

4.3.1 Les méthodes d'enseignement et les pratiques pédagogiques

Les différences perçues concernant les méthodes d'enseignement et les pratiques pédagogiques suscitent de nombreux commentaires de la part des parents rencontrés, notamment concernant les exigences du milieu scolaire. De plus, sur le plan des méthodes d'enseignement privilégiées par le système scolaire en place, des parents ignorent si celles-ci sont tributaires de l'enseignant, du milieu scolaire ou bien du système scolaire québécois – ils sont incertains de ce qui est laissé à la discrétion de l'enseignant – ce qui dénote une certaine méconnaissance du système en place. Ces éléments sont explicités et appuyés par des citations ailleurs dans le texte.

Des parents évoquent leurs attentes du milieu scolaire québécois sur le plan des méthodes d'enseignement et des pratiques pédagogiques. Ils affirment qu'il est nécessaire que les enseignants fassent preuve de discipline et d'autorité, notamment concernant la gestion des comportements et des conflits en classe et au sein de l'établissement scolaire. Concernant l'évaluation, des parents s'attendent à ce que les

enseignants soient suffisamment sévères dans leurs corrections. D'autres expriment leur volonté que les méthodes d'enseignement utilisées suscitent les apprentissages et favorisent la réussite scolaire, tels que les devoirs, tout en s'assurant de la rétention des contenus enseignés.

Certaines méthodes d'enseignement et pratiques pédagogiques utilisées dans le milieu scolaire québécois sont particulièrement appréciées. Ces derniers constatent qu'elles sont efficaces et permettent à leurs enfants de bien apprendre. À ce sujet, Emeline exprime son appréciation des méthodes employées pour l'apprentissage de la lecture.

Je pense que la façon d'apprendre, les choses qu'ils font, c'est bien. [...] Faire lire un livre différent à l'enfant chaque jour, moi je trouvais vraiment ça génial. Et au niveau de la lecture, on a vraiment avancé. Et maintenant cette année ce qu'ils font, c'est qu'ils leur donnent une page de lecture, donc ils font la lecture rapide. [...] Au niveau des apprentissages de lecture, je trouve vraiment que c'est très bien fait. (Emeline)

Au niveau des apprentissages, je trouve quand même que ça se passe bien. [...] Donc il doit faire une présentation en classe d'un jeu de société qu'il aime bien. C'est pas quelque chose que je faisais, pas à cet âge-là en tout cas. Les présentations, c'est plus quelque chose qu'on va faire au secondaire nous. Donc ça, c'est quelque chose que je trouve bien. Ça apprend déjà à l'enfant à être autonome, à être confiant [...] Je trouve ça très très bien. (Enora)

Cette mère apprécie particulièrement que son enfant ait à faire des présentations orales, ce qui permet à son fils de gagner en autonomie et en confiance.

4.3.1.1 L'écart entre les attentes et les visions différentes

En lien avec ces écarts, plusieurs parents perçoivent que les enseignants manquent de rigueur et de discipline en classe. Selon Kwame, « les enseignants sont moins stricts ici », son avis est partagé par plusieurs parents. Enora s'exprime au sujet du manque d'autorité et de discipline des enseignants en classe, notamment concernant la gestion des comportements. Selon son expérience avec le milieu scolaire de son enfant, celle-ci considère que les enseignants réfèrent trop souvent aux parents concernant les écarts de comportements et le respect des règles scolaires.

Donc je m'attends à ce que les professeurs aient une certaine autorité, que ça renvoie pas tout, tout le temps aux parents. Je comprends qu'il y a quand même 20 enfants, j'en ai conscience. (Enora)

[...]

En première année, ce que j'ai beaucoup vécu, on m'appelait pour me dire que [mon fils] n'écoute pas les consignes. La récréation était finie, il ne voulait pas arrêter de jouer, fait qu'il pleurait. [...] Je comprends bien que [mon fils] fait des caprices, qu'il pleure, mais il n'est pas malade, il n'est pas mourant. Le fait de m'appeler au téléphone n'apporte strictement rien de plus. Que voulez-vous que je fasse! [...] je trouvais ça abuser là. (Enora)

Des parents voudraient plus de rigueur de la part des enseignants, mais pas plus de violence, comme l'exprime Edlyne : « On ne tape pas sur les enfants. [...] Je suis contre le fait qu'on donne même une petite claque à l'enfant là. Parce que moi, ouf! Je trouve ça épouvantable. Bravo, système scolaire québécois. »

Des parents mettent en relief les différences notables entre leurs deux systèmes de référence par rapport à ce qui est attendu des enfants quant à leur réussite académique. Ces parents perçoivent que leurs attentes concernant la rétention des connaissances et la performance académique sont plus élevées que celles du milieu scolaire.

Je ne sens pas qu'on est au même niveau par rapport aux attentes. [...] Les attentes du système scolaire vis-à-vis des enfants, moi je trouve pas ça... C'est moins élevé. En tout cas, le système est différent simplement. (Sylvestre)

Ainsi, ce père, comme d'autres parents, reproche au système scolaire québécois de ne pas être suffisamment sévère et exigeant concernant les attentes liées à la performance académique.

Moi, mes enfants n'ont aucunement peur de l'autorité à l'école. Par exemple, tu peux te dire : "si j'apprends pas bien telle telle affaire, il risque d'avoir des conséquences à l'école". Ici, c'est comme s'ils s'attendent à aucune conséquence à l'école. Pour eux, c'est correct, peu importe ce qu'ils font, c'est comme correct. Puis, c'est comme aucune pression, aucun... C'est l'impression que j'ai. Alors que moi, dans le système scolaire où j'ai grandi, où j'ai étudié, c'est clairement pas ça. (Sylvestre)

Plusieurs parents n'approuvent pas certains éléments véhiculés par le système scolaire québécois, tels que « l'important c'est faire de son mieux » et « on ne peut pas être bon en tout ». Selon eux, le dire aux enfants ne les encourage pas à se dépasser et à vouloir mieux faire. Ils ont l'impression que le milieu scolaire se contente d'une réussite minimale, ce qui ne concorde pas avec leur vision de l'éducation. Pour ces parents, il est primordial que l'enfant comprenne ce qu'il apprend et qu'il trouve toutes les réponses.

La façon de parler aux enfants, moi j'ai toujours déploré ça. L'enfant te dit : "mais j'ai travaillé fort, j'ai fait de mon mieux.", et c'est ce que les enseignants leur disent : "si tu fais de ton mieux, c'est correct.". Mais non! L'éducation devrait pas être une option, c'est une obligation pour un enfant. Chez nous, quand on te donne un devoir, tu as l'obligation de tout trouver. [...] Donc, on cajole un peu trop les enfants genre. Je comprends que faut pas amener l'enfant à bout, mais faut pas non plus lui donner toute cette largesse-là que "si tu fais de ton mieux, c'est correct.". (Emeline)

Koffi partage une vision similaire de l'éducation :

J'trouve que c'est bon parce que ben on s'intéresse aux sentiments de l'enfant et tout. On va dire : "ben oui, vous êtes tous bons" [...] et c'est parfait. Mais jusqu'à un certain point [...] les habitués à un système où est-ce que... Il y a pas de plus-value à être performant, ça peut tuer ce désir de vouloir se dépasser, de vouloir toujours faire mieux. En fait, en général, on va donc être habitué à faire le minimum, parce que de toute façon, on sera bon, on va réussir notre année. (Koffi)

Ces écarts au niveau des « standards » et des attentes amènent Sylvestre à avoir l'impression d'en demander davantage à ses enfants et d'être perçu comme le parent aux exigences trop élevées.

C'est les standards qui me posent problème, parce que si les standards de l'école sont ce que je perçois [...] bien là ça craint. Parce que moi, mes standards... Nous, on va être les pires parents au monde, les parents méchants, les parents trop exigeants, trop autoritaires. Je ne dirai pas que je m'en fous que mon enfant pense ça de moi, mais si l'enfant me perçoit comme ça, puis va dans un système qui le conforte dans sa position, ça va pas, l'enfant va être monté contre ses parents. [...] Puis dernièrement, je l'ai ressenti beaucoup quand le professeur de mon enfant disait qu'elle a eu une note et [...] elle avait commencé carrément à pleurer en classe. [...] Tel que le professeur me l'a dit, c'est comme si elle redoute qu'on la gronde à la maison. (Sylvestre)

Par ces propos, ce père témoigne de l'effet de l'éducation de l'école sur l'éducation faite à la maison.

Selon les parents rencontrés, les attentes peu élevées et le manque de sévérité transparaissent également dans les évaluations. Prudence est étonnée que ses enfants aient accès à des outils pour les évaluations, tels qu'avoir une liste de mots de vocabulaire spécifique à l'avance en préparation à la dictée ou avoir droit au dictionnaire et au Bescherelle pour les rédactions. À ce sujet, elle considère qu'« en Afrique c'est plus corsé que ça » et qu'au Québec « les enfants ont trop de petites largesses ». Son avis est partagé par d'autres parents.

C'est sûr que ce n'est pas le même système ici et au Bénin. [...] Par exemple, la dernière fois, les bulletins étaient sortis. La rencontre qu'on a eue avec l'enseignante, elle a dit "oui, c'est bon", mais nous on se dit " [notre fille] peut faire mieux". [...] C'est sûr que nous on n'a pas vécu le même système. En Afrique c'est plus corsé que ça. [...] Bon, je vais pas dire : j'importe mon système d'Afrique au Canada. Donc c'est en fonction des barèmes qu'ils ont ici, ce qu'elle fait ça rentre dans la moyenne des enfants de son âge ou bien de son niveau scolaire. (Prudence)

Par ailleurs, Koffi aborde la compétition entre les élèves, pour qui ce système de classement tangible et visible fut une source de motivation et de dépassement de soi lors de ses études au pays. Ce parent se questionne sur la présence de la compétition parmi les méthodes d'enseignement et pratiques pédagogiques privilégiées dans le milieu scolaire québécois, puisqu'il ne l'a pas remarqué jusqu'à présent. Il souhaite que cela soit le cas, afin que ses enfants puissent également en bénéficier.

Ça, c'est quelque chose auquel que moi j'ai été habitué, pis qui moi, m'a beaucoup aidé dans mon évolution. [...] Il y avait comme ce niveau de compétition un petit peu que pour l'instant je n'ai pas encore retrouvé. Je sais pas si ça existe ici, mais je l'ai pas encore retrouvé. (Koffi)

Par ailleurs, les rétroactions requises par les parents concernant les évaluations de leurs enfants sont abordées. Les parents doivent signer les évaluations et ceux-ci ont la possibilité d'ajouter des commentaires constructifs dans l'optique d'un renforcement positif. Or, Sylvestre évoque son malaise à émettre de tels commentaires lorsque les efforts fournis par son enfant ne correspondent pas au résultat obtenu.

Moi, ce que j'ai compris c'est qu'on s'attend tout le temps à ce que les parents disent des mots gentils ou encourage, disent "Bravo, t'es capable". Mais, moi ça me pose problème! Parce que si je ne suis pas satisfait, surtout quand je vois comment je donne du temps à mon enfant, comment on l'amène à pratiquer des choses à la maison, à faire ses devoirs, puis à aller même au-delà de ce que le professeur demande, tout ça. Et puis pratiquer, pratiquer, pratiquer. Puis, finalement je vois le rendement à l'école, si ça débalance moi je suis pas content, juste en regard de l'effort qu'elle a mis pour se préparer à ça. Je ne me vois pas mettre des mots gentils sur une copie que je suis complètement déçu. [...] Ça fait que de moins en moins j'en mets des commentaires. (Sylvestre)

Ainsi, les parents ont d'autres attentes selon l'éducation qu'ils ont reçue et ils interprètent l'approche québécoise comme trop laxiste.

Un autre élément soulevé par des parents est les barèmes d'évaluations utilisés dans le système éducatif québécois. Ces parents disent ne pas savoir ce qui est attendu de l'enseignant par rapport à la performance académique de leur enfant.

Un enseignant sait c'est quoi son barème puis à quel niveau elle va considérer qu'un étudiant a performé et qu'il est correct... Mais peut-être qu'on a pas tous les éléments du barème de l'enseignant non plus. Mais moi je peux pas féliciter mon enfant si il a 60 %, sauf si on me dit que la moyenne de la classe est 60% [...] Peut-être que ce sont ces éléments-là qui peuvent me manquer des fois, sur lesquels je vois on n'a pas les mêmes éléments d'appréciation. (Aristide)

Donc, parfois tu te dis bon c'est peut-être le système qui est comme ça et aussi en fonction de l'ensemble des élèves, peut être que ça avance dans la moyenne... [...] Donc du fait que nous on est entre deux systèmes, on se dit bon, c'est peut-être le système québécois qui fonctionne comme ça... (Prudence)

Pour ces parents, il est difficile de juger de la performance de leurs enfants s'ils ne connaissent pas les barèmes d'évaluation ainsi que la moyenne de la classe.

4.3.1.2 Les devoirs

L'aspect des devoirs suscite des commentaires de la part de plusieurs parents. Il est possible de constater l'incidence du milieu scolaire sur la variabilité quant aux méthodes préconisées, la quantité de devoirs, le temps nécessaire pour les effectuer ainsi que l'horaire établi par l'enseignant. En ce sens, les avis divergent selon l'école fréquentée et le fonctionnement établi. Les parents n'ont pas nécessairement conscience que la prescription de devoirs ainsi que les quantités imposées varient selon la classe et l'établissement scolaire, demeurant à la discrétion de l'enseignant. Des parents ont des avis divergents quant à la quantité de devoirs. Alors que certains parents voudraient que leurs enfants en aient davantage, d'autres voudraient qu'il y en ait

moins. Certains parents disent que la quantité et l'organisation des devoirs sont cohérents, d'autres moins.

Certains parents rencontrés expliquent s'attendre à ce que leur enfant ait du travail scolaire à faire à la maison – en quantité raisonnable – afin de consolider les notions, de favoriser l'apprentissage et la réussite et de s'assurer de la compréhension de leurs enfants. Des parents voient la nécessité de s'impliquer dans les devoirs de leurs enfants, afin de les accompagner et les soutenir dans leurs apprentissages.

Donc mes attentes c'est qu'on continue à donner les devoirs aux enfants. Puis mes enfants reviennent, puis on fait les devoirs ensemble, même si c'est 30, 15 minutes là! Il y a une relation. Et cette relation-là va perdurer même dans leur cursus scolaire. [...] Ça sécurise l'enfant aussi. Même si l'enfant n'arrive pas à bien comprendre, à bien cerner ses apprentissages, ça fait que l'enfant se dit : "Même si je comprends pas à l'école-là, je vais rentrer, peut-être maman et papa ils vont m'expliquer puis je vais comprendre une petite affaire.". [...] Parce que je pense que les devoirs préparent l'enfant à ce qu'il ait une bonne note, une bonne réussite. Il faut pas juste voir la note du 90% là, il faut que l'enfant comprenne. (Edlyne)

Pour Aristide, « le fait que l'enseignante insiste pour que les parents soient impliqués dans les révisions et tout, ça fait en sorte que ça facilite beaucoup plus l'intégration. » des notions apprises.

Certains enfants n'ont pas de devoirs à faire à la maison, hormis la révision des mots de vocabulaire en préparation à la dictée de la semaine. Pour Sylvestre, cela démontre le peu d'exigence du système envers les parents.

Les parents ne sont pas forcément interpellés vis-à-vis des choses des enfants. À part juste vérifier ok, est-ce qu'il y a un message pour les parents, des choses comme ça. Le système n'est pas vraiment exigeant envers les enfants, puis encore moins envers les parents, je te dirais. [...] Mais sinon les parents ne sont pas forcément engagés ou associés, de mon point de vue en tout cas. (Sylvestre)

En ce sens, pour Edlyne, l'absence de devoirs déresponsabilise le parent de son rôle dans l'éducation de son enfant et empêche la collaboration avec son enfant.

Juste le fait que l'enfant ne fasse pas ses devoirs à la maison, ça déresponsabilise le parent. Ça enlève la collaboration que l'enfant peut avoir avec le parent pour connaître tout ce qui se passe dans son environnement scolaire. Puis là, le parent devient... comme il renvoie toute la charge à l'enseignant. C'est là qu'il y a des frictions. (Edlyne)

À l'opposé, certains enseignants demandent que de nombreuses tâches scolaires soient effectuées à la maison, telles que les mots de vocabulaire, des pages d'exercices dans plusieurs matières, des révisions et de la lecture. Dans ce cas de figure, des parents considèrent que l'enseignant ne prend pas suffisamment en considération le temps requis par l'enfant et par le parent accompagnateur pour compléter avec soin cette longue liste de tâches scolaire. Plusieurs parents souhaiteraient que la charge de travail imposée à faire à la maison soit moins élevée.

Je trouve qu'à ce niveau-là c'est vraiment trop quoi! [...] Quand tu regardes tous les devoirs-là, tu te dis : "mais est-ce qu'on va s'en sortir?". [...] Et [même mon fils], il est conscient qu'il ne doit pas être en retard, donc il essaie de faire ses devoirs rapidement, pour que là, quand jeudi arrive il ait déjà fini ses devoirs. Parfois je me dis c'est trop... Mais je comprends aussi que c'est un système différent du nôtre. (Emeline)

Devant les fins de semaine surchargées de devoirs, cette mère tente de trouver un équilibre entre le temps accordé aux devoirs et aux loisirs.

Mais c'est déjà arrivé qu'on n'a pas pu faire tous les devoirs la fin de semaine. Ça par exemple, ils en donnent vraiment beaucoup! Parce que l'enfant rentre les devoirs vendredi, il a toute une panoplie. Il a juste samedi, dimanche [...] toute sa fin de semaine c'est juste à faire des devoirs. Fait qu'à un moment donné, l'enfant te dit : "Ben là maman quand est-ce que je joue? ". Là je suis un peu comme... Finalement, j'enlève une journée. [...] Il faut trouver le juste milieu là-dedans, c'est pas évident. (Candide)

Par ailleurs, des parents abordent l'inexactitude entre les temps prévus par les enseignants pour effectuer les différentes tâches scolaires à la maison et le temps réel nécessaire pour le faire.

Parce que quand l'enseignante me dit [...] : "juste 30 minutes d'étude c'est suffisant", mais moi quand je regarde la feuille qu'on donne, si on fait 30 minutes chaque soir, on n'y arrive pas! (Emeline)

Bien qu'elle ait l'impression que ses enfants ont des évaluations chaque semaine, Candide apprécie que celles-ci portent sur ce qui a été abordé dans les devoirs. Cette vision est partagée par d'autres parents.

Quand je regarde ça, moi je trouve que c'est juste correct, parce qu'en même temps, c'est comme sur les devoirs qui ont été donnés. T'sais on donne des devoirs à faire, fait que si tu les fais, l'enfant va s'en sortir. (Candide)

En revanche, de son côté, Emelyne remarque que le moment où certaines notions sont enseignées en classe ne coïncide pas nécessairement avec l'horaire prévu pour les devoirs correspondants visant à consolider les apprentissages.

Au niveau de mathématiques, il y a bien des choses qui m'échappent [...] Souvent il y a un peu un décalage, parce qu'il faut attendre que l'enseignant leur donne la permission de faire les exercices, mais... Les mathématiques doivent être appliquées directement, parce que quand l'enfant lit la notion, c'est quoi un solide, il faut qu'il aille faire directement les exercices. [...] Nous les parents on n'a pas comme... un guide pour entraîner les enfants, hormis ce que l'enseignant donne. Donc j'ai essayé d'acheter même leur livre de l'école en mathématique, pour qu'on essaie d'évoluer... Mais c'est un peu différent parce qu'il y a un cahier qui donne le cours, il y a un cahier qu'il faut faire l'exercice avec. (Emelyne)

Malgré les efforts déployés par cette mère pour accompagner son enfant, elle reste avec un sentiment d'incompréhension par rapport aux méthodes d'enseignement et pratiques pédagogiques employées et une perception d'incongruences associées ainsi qu'un manque de ressources offertes par le milieu scolaire.

4.3.2 Les contenus enseignés

Des parents évoquent leurs attentes envers le milieu scolaire québécois quant aux contenus enseignés. À leur avis, celles-ci doivent correspondre à un degré de difficulté appropriée selon l'âge de l'enfant et son niveau scolaire. Concernant l'étendue et l'approfondissement des notions enseignées, des parents s'attendent à ce qu'elles soient suffisamment variées et approfondies. Par ailleurs, il importe pour des

parents que les enseignants favorisent l'épanouissement de leur enfant ainsi que son évolution dans le milieu scolaire.

Des parents ont des avis divergents à propos de l'étendue et l'approfondissement des contenus enseignés. Tout en comparant l'école québécoise avec leur expérience scolaire dans le programme français, certains parents trouvent que les enfants ont un nombre trop élevé de matières, d'autres sont satisfaits, d'autres encore pensent que c'est trop peu. Enora dit qu'avec le programme français, « Je trouve qu'on avait beaucoup plus d'informations. On avait beaucoup plus de matière que ce qu'il a en ce moment. ».

Kwame trouve aussi que l'école est moins exigeante au Québec, mais le voit positivement.

C'est plus adapté en fait à la situation ici, parce que ici, [l'enfant] n'a pas que l'école en fait. [...] Alors que à l'école primaire au Togo, tu as juste l'école, il y a beaucoup plus de choses à apprendre en fait et tu dois aller chercher beaucoup plus loin. Dans cette situation-là, ça devient beaucoup plus exigeant que ce qu'on a ici. (Kwame)

D'autres parents trouvent, au contraire, que l'enseignement de plusieurs matières est très approfondi en comparatif à ce qu'ils ont connu, et même les apprentissages faits à la garderie au Québec.

Comme l'explique Aristide, ce dernier est satisfait des notions enseignées à son enfant et considère que bien que cela soit davantage varié que ce qu'il a connu, cela est fait de manière équilibrée.

Je pense que mon enfant sait beaucoup plus de choses que moi quand j'étais à son âge. De ce point de vue là, je crois que l'éducation est meilleure. Ils font l'anglais, musique, éducation sportive, et puis tout le reste avec l'enseignante, genre les mathématiques, le français. Moi, en première année, je faisais pas ça, c'est certain. [...] je trouve que les activités qu'ils font sont beaucoup plus avant-gardistes et que ça permet à l'enfant d'apprendre beaucoup plus de choses, plus vite, mais de façon aussi équilibrée. (Aristide)

Par ailleurs, des parents évoquent leurs méconnaissances concernant le contenu de certaines matières. Ils ne savent pas ce qui est enseigné dans les matières pour lesquelles aucun travail scolaire n'est à compléter à la maison, telle que musique, anglais, et éthique et culture religieuse.

Mais la musique, l'anglais, ça on fait pas les devoirs à la maison, donc, je sais pas trop comment ça se passe. (Emeline)

Ils font un peu d'éthique religieuse, mais je suis pas sûr d'exactlyement ce qu'ils enseignent dedans là. (Enora)

Une mère critique le niveau d'apprentissage – et même l'usage - de la langue française au Québec, tout en se référant à l'héritage colonial de son pays. Cette mère est indignée et s'attendait à ce que les Québécois partagent sa perception de la langue française et sa rigueur quant à son enseignement et son usage.

Moi, hormis le français, mais ça c'est ma sensibilité du fait qu'on vient d'une zone qui a été pillée par la France et qu'il fallait qu'on parle très très bien la langue de Molière, plus même que les Français eux-mêmes. Donc ça, je trouve qu'en même qu'on est plus laxiste, je trouve. [...] Au début, quand je suis arrivé : "c'est quoi ce français?". Fait que ça m'a beaucoup heurtée longtemps. Et je trouve que à ce niveau, le français franchement, *il est tu ben poche*. (Belinda)

Par ailleurs, la matière « Histoire » est spécifiquement abordée par certains parents. Ceux-ci reprochent aux contenus de cette matière d'être trop centré sur l'histoire du Québec et considèrent qu'il devrait être plus international en abordant l'histoire d'autres pays du monde. Kwame s'exprime à ce sujet.

L'enseignement est beaucoup dilué ici. C'est au niveau de l'aspect "connaissances globales", c'est un peu plus limité selon moi au Québec genre. Parce que le fait qu'on étudie à peu près tout la, au Togo là. Avant même de venir ici, je connaissais déjà l'histoire des États-Unis. Même quand je suis arrivé ici, je connaissais un peu l'histoire du Canada, que les Canadiens ne connaissent pas [...] Ici, l'histoire [...] c'est beaucoup plus l'histoire du Québec, mais l'histoire du Québec là, c'est pour les Québécois. Tu sors du Québec, l'histoire du Québec n'a plus de valeur. [...] On doit enseigner l'histoire du Québec, on doit enseigner l'histoire du Canada, on doit enseigner l'histoire du monde, de l'Afrique, des Asies, etc. [...] Donc, dans ce sens, ce n'est pas avantageux, parce que la connaissance est un peu plus limitée selon moi. (Kwame)

Ainsi, les avis sont partagés, probablement en lien avec l'expérience des parents dans leur système d'éducation qui s'attache au programme français, dans lequel l'histoire de plusieurs pays du monde est enseignée, adapté à la réalité de leurs pays d'origine.

Par ailleurs, les parents rencontrés ont certaines préoccupations concernant l'évolution de leur enfant dans le milieu scolaire québécois. Emeline énonce qu'il est important que

son enfant comprenne les notions qui lui sont enseignées afin de bien progresser d'un niveau à l'autre. Pour ce faire, elle s'assure que les difficultés et mécompréhensions ne s'accumulent pas, afin qu'elles n'entraînent pas de blocage et ne nuisent pas aux apprentissages subséquents.

Le principal, c'est vraiment au niveau de savoir que l'enfant n'évolue pas avec beaucoup de difficultés qui restent. Parce que moi ma peur c'est genre l'enfant évolue, mais il y a trop de choses qu'il ne comprend pas, à un moment donné, il va arriver en classe supérieure, il bloque, il comprend plus rien, parce qu'il a eu une ou deux difficultés et puis sa tête est comme coincée, et puis il ne veut plus aller à l'école, ça vient compliqué. Donc je surveille vraiment. [...] Donc, au moins me rassurer que la plupart des choses, il comprend et que quand il évolue, 2^e année, 3^e année, 4^e année, il n'y a pas trop de choses qu'il laisse en arrière en fait. C'est ça mon véritable souci, parce que c'est ce qui arrive souvent aux enfants, même chez nous. (Emeline)

4.3.3 Le fonctionnement au sein du milieu scolaire

Les parents remarquent aussi des différences entre le fonctionnement au sein du milieu scolaire québécois et ce qu'ils ont connus dans le milieu scolaire au pays, notamment la structure du système, les communications et l'accès aux enseignants et aux différentes ressources disponibles.

L'organisation scolaire – à commencer par l'appellation des niveaux scolaires – peut devenir source de confusion. Certains regrettent aussi que l'école ne commence pas plus tôt, comme c'est le cas dans le système français.

À 5 ans au Togo déjà, soit tu es en première ou deuxième année de l'école primaire là, c'est ce qu'on appelle CP1 ou CP2 là. Tu es déjà en avance. [...] Tu fais beaucoup plus de choses qu'ici. (Kwame)

D'autres parents apprécient au contraire que leur enfant débute leur parcours scolaire un peu plus tard. Plus encore, ils apprécient le fait que les enfants évoluent avec des enfants du même âge dans son groupe-classe, ce qui n'est pas le cas dans leur pays d'origine.

Le point de laisser l'enfant, t'sais jusqu'à 4 ans, 5 ans, avant d'entrer à l'école, je trouve que c'est une bonne approche. (Koffi)

L'un des avantages ici, c'est qu'il évolue avec son groupe d'âge. Ça, on l'a pas au Togo, quoi, on n'évolue pas avec le groupe d'âge. T'sais, tu peux te retrouver dans une salle avec quelqu'un de 5 ans de plus âgé ou plus petit que toi, dépendamment. (Kwame)

Cela permet, disent-ils, d'avoir un rythme d'apprentissage approprié et adapté selon l'âge de l'enfant et son niveau scolaire. Si pour Candide, le rythme est parfois trop rapide et les attentes trop grandes, pour Aristide, le rythme est plutôt adéquat.

Je pense que le rythme auquel ça va en ce moment, c'est bon, parce qu'elle apprend au rythme de la classe. Et ça fait en sorte je pense qu'elle ne s'ennuie pas. [...] Je pense qu'elle est parmi les meilleurs de la classe en ce moment. Donc le fait qu'elle ne traîne pas en arrière et qu'elle ne soit pas trop en avance non plus, je crois que c'est vraiment le juste milieu-là. (Aristide)

Kwame constate aussi une différence dans le rythme d'apprentissage, non sans inquiétude, en insistant sur le fait que l'important est la finalité, soit l'obtention d'un diplôme.

Ici en fait, l'apprentissage est beaucoup plus dilué en quelque sorte. Les apprentissages vont se faire doucement, tranquillement. Ils vont faire beaucoup de schémas, on va décorer si... En Afrique, c'est pas ça! Mais c'est la réalité

ici, donc on fait avec. [...] Pour moi, il évolue par rapport à comment ça se fait ici... Il apprend aussi à son rythme. C'est vrai que pour nous les parents africains, en tout cas pour moi, je trouve que c'est un peu lent. [...] Ça va un peu plus lentement, mais au final là c'est ça, c'est le final qui compte. C'est si l'enfant prend l'école au sérieux et puis il étudie comme il faut, il va avoir un bon diplôme pour sa carrière à venir. (Kwame)

Sur le plan des méthodes de communication utilisées au sein des établissements scolaires québécois, des parents apprécient la facilité avec laquelle ils peuvent joindre les enseignants de leurs enfants, que ce soit par le biais de l'agenda, par courriel ou par une application utilisée par le milieu scolaire. Cela permet aux parents d'être rapidement informés de ce qui concerne leur enfant et ceux-ci apprécient ces rétroactions rapides. Ce n'était pas le cas dans leur pays d'origine. Mais ils remarquent aussi que – les communications faites par les enseignants concernant le suivi de leurs enfants s'adressent majoritairement à la mère, ce qui n'est pas le cas dans leurs pays d'origine. Kwame s'exprime à ce sujet.

Dans les écoles primaires, c'est la maman qui est plus sollicitée que le papa là, mais bon, je pense que c'est aussi la culture ici. [...] C'est pas la même chose en Afrique là. [...] Mais je n'ai rien contre ça genre. C'est la société dans laquelle on est, puis je me suis habitué à ça. [...] C'est les besoins immédiats qui concernent l'enfant, s'il y a un problème, des petites choses que la maîtresse qui va avoir demandé tout de suite là, c'est ça qui va beaucoup plus à la maman. Mais s'il y a une information générale qui concerne l'école, les enfants, tout ça là, ça vient aux deux parents. (Kwame)

Par ailleurs, des parents apprécient l'accessibilité aux ressources spécialisées telles que les nombreux outils, le matériel et les technologies disponibles offertes par le milieu

scolaire québécois, ainsi que l'aide offerte par les spécialistes et les professionnels comme les orthophonistes et les psychoéducateurs.

Je trouve que le système québécois fournit tout ce qu'il faut aux parents et aux enseignants, pour avoir une étroite collaboration, afin de garantir la réussite des étudiants ou des élèves. [...] L'école est à l'écoute des parents. L'école trouve des moyens de communiquer avec les parents pour les tenir informés de la réussite scolaire de leurs enfants. L'école outille même les parents qui sont démunis. Ça là, magnifique! [...] Les enfants qui ont des troubles de comportements, on va trouver des astuces. Il y a des spécialistes qui sont là pour les accompagner. (Edlyne)

De plus, des parents remarquent l'ouverture de certains milieux scolaires qui permettent aux parents de faire du bénévolat et de s'impliquer dans certaines activités proposées par l'école et notent aussi les différentes aides offertes aux familles, telles que concernant la francisation et l'aide aux devoirs après l'école, bien qu'ils n'y aient pas recours personnellement.

Par ailleurs, certains aspects du fonctionnement scolaire québécois demeurent méconnus. En effet, plusieurs parents considèrent que les attentes du milieu scolaire à leurs égards ne sont pas clairement évoquées. Ils ne savent simplement pas ce que le milieu scolaire et les enseignants attendent d'eux, hormis l'accompagnement dans les devoirs. Il en résulte que des parents se questionnent sur leurs attentes envers leurs enfants au niveau scolaire et ces réflexions guident la façon dont ils les accompagnent dans leurs apprentissages.

Honnêtement, depuis que les enfants sont commencés l'école là, je sais pas ce qu'ils attendent de nous. Nous on sait juste que les enfants vont à l'école puis rentrent, qu'ils ont des devoirs, on fait les devoirs. Voilà juste ce que moi je sais que l'école attend de moi : que l'enfant fasse ses devoirs. [...] Finalement je me pose la question moi pour décider : qu'est-ce que je veux au niveau scolaire? Qu'est-ce que j'attends que lui? Comment est-ce que je vais l'accompagner? Est-ce que je m'arrête aux exercices qui sont donnés à l'école ou est-ce que je m'en vais un peu plus large? [...] On ne sait pas qu'est-ce que l'enseignante attend de nous. (Candide)

Aussi, un autre élément évoqué concerne la transmission des informations relatives aux élèves d'une année à l'autre. Prudence se questionne au sujet des préjugés qu'un enseignant du niveau subséquent peut présenter, si celui-ci a accès aux informations et opinions de l'enseignant de l'année antérieure. Elle est d'avis que tout enseignant doit faire preuve d'objectivité.

Dans le fond, ce que moi je déplore parfois dans le système... Quand dans le bulletin de l'enfant, on met par exemple, pour une étape "avec difficultés" [...] l'enseignant qui vient après, c'est comme un préjugé qu'on a déjà parfois de l'élève. (Prudence)

Ainsi, elle s'inquiète que les enfants soient bien traités et que les perceptions d'un enseignant ne soient pas d'effet l'année subséquente.

4.4. Les défis rencontrés

Les parents ont évoqué certains défis sur différents plans : les règlements en vigueur, les communications avec l'école, trouver de l'aide, les attitudes et comportements des acteurs du milieu scolaire à leur égard, les valeurs véhiculées par le milieu scolaire.

4.4.1. Les règlements en vigueur

En ce qui concerne les attentes parentales quant aux règlements qui régissent les établissements scolaires, il leur importe que le milieu scolaire dans lequel évolue leur enfant soit sécuritaire et encadré par des règlements pertinents et adéquats.

Certains parents remettent en question la pertinence et l'utilité de certains règlements et règles de conduite en vigueur dans l'établissement scolaire que fréquente leur enfant, considérant que le milieu scolaire est trop strict et sévère sur certains aspects, tels que les retards et l'oubli de matériel. Le mode de gestion des comportements est aussi remis en question :

La dernière fois, il a eu un billet jaune, parce qu'apparemment la cloche avait sonné puis il était en train de jouer avec un ami. Fait que je me suis dit bon... Ils abusent peut-être un peu du billet jaune là. Je veux dire, il jouait. Tu aurais peut-être juste pu dire "c'est le temps de rentrer". [...] Est-ce que c'est nécessaire de donner un billet jaune pour ça. Personnellement, je trouve que c'est pas tant utile que ça. (Enora)

Souvent, le contrôle exercé par le milieu scolaire semble excessif aux parents, comme dans cet exemple :

Même récemment, il me disait que pour aller aux toilettes, c'est pendant les heures de récréés, les heures de pause. Pendant le temps de cours, si tu veux aller aux toilettes, il faut avoir deux points. [...] [Mon fils] m'a dit : "Moi aujourd'hui j'avais envie d'aller aux toilettes, mais je pouvais pas parce que j'avais pas des points". Écoute je m'excuse, j'étais choquée un peu. J'étais comme, ça a pas de sens, c'est ridicule... Il dit : "Bien comment ça t'as pas de points ?", Il dit : "Bien c'est parce que je fais des niaiseries en classe, fait que j'ai jamais de points, fait que quand c'est pas la pause je peux pas aller.". (Enora)

Elle remarque dans cette gestion un manque important de flexibilité qu'elle ne voit pas comme très pertinent pour le quotidien.

4.4.2 Les communications

Les parents rencontrés expriment plusieurs attentes quant aux communications faites au sein du milieu scolaire de leur enfant. Ainsi, des parents s'attendent à ce que le milieu scolaire communique de façon adéquate avec eux et qu'il transmette des messages pertinents, tout en respectant une fréquence ainsi que des délais de réponses raisonnables. Par ailleurs, des parents souhaitent recevoir suffisamment d'informations et de rétroactions concernant l'évolution de leurs enfants. À ce sujet, ceux-ci mentionnent vouloir être rapidement informés advenant le cas que leur enfant vit certaines difficultés, afin que des actions, des changements ou de l'aide soient apportés promptly et que ces difficultés ne perdurent pas.

Certains parents évoquent des difficultés sur le plan des communications et des échanges avec le milieu scolaire de leurs enfants, que ce soit au niveau de leur pertinence et leur fréquence. Cela dénote d'une part, une pluralité des perceptions et opinions des parents et d'autres parts, des nombreuses différences entre les milieux scolaires et même au sein d'un même établissement scolaire. Par exemple, Enora trouve qu'elle reçoit trop souvent des communications de l'enseignante de son enfant, de surcroît pour lui faire part d'éléments que celle-ci devrait être en mesure de gérer elle-même.

Je trouve que j'ai trop de communications qui ne sont pas forcément nécessaires je dirais. [...] Moi je trouve que les enseignants en renvoient trop souvent aux parents pour des choses qu'ils peuvent faire eux-mêmes. [...] Je vais recevoir des communications comme [mon fils] ne range pas ses cahiers en classe. Puis, bon moi je trouve que les enseignantes se plaignent un peu trop. (Enora)

Aussi, certains parents trouvent difficiles lorsque les délais de communication sont trop longs. Par exemple, plusieurs parents ont mentionné devoir attendre plusieurs jours avant d'avoir une réponse de la part de l'enseignant, certains parents n'ont même jamais eu de retour.

Je lui avais écrit, elle m'a pris quand même trois jours pour me répondre. Mais ma prochaine étape c'était d'écrire à la directrice, mais je me suis pas rendue là. Mais c'est quelque chose que j'ai pas apprécié. [...] Je lui ai écrit mardi soir, elle m'a pas répondu. Vendredi elle m'avait répondu, mais c'est parce qu'elle avait une communication à envoyer. [...] C'est un peu délicat là. Je pense à le changer d'école l'année prochaine, par exemple là, parce que ça commence à me taper sur les nerfs un peu. (Enora)

Bien que les parents aient conscience de la lourde charge qui incombe aux enseignants, ceux-ci estiment que certaines questions et certains sujets doivent être adressés plus rapidement. Devant ces difficultés à entrer en communication avec l'enseignant de leurs enfants, des parents ont dû communiquer avec un tiers afin d'obtenir une réponse, tels que la direction ou l'enseignant d'un enfant de la fratrie. En effet, devant toute cette confusion, cette mère a dû faire plusieurs démarches pour être en mesure d'éclaircir la situation.

J'ai parlé au directeur par rapport au professeur de ma fille de 2^e année, qui ne répondait pas du tout à toutes mes communications. Fais que je me sentais vraiment et ça je le lui ai dit : "Je me sens vraiment la maman africaine pas très sérieuse. Bref à la Vision mondiale". [...] Parce que là franchement, ça devient du Black Mic-Mac où j'écris au professeur pour lui dire "on a des problèmes de mot de passe." Mais vraiment, c'est un flou artistique quoi. Elle me répond pas, elle ne me répond jamais. Et j'appelle à l'école, personne ne me fait de retour. [...] Et là, il faut que ce soit mon fils qui voit son professeur et son professeur communique avec l'autre prof.". [...] Mais après ça, c'était magnifique. [Le directeur] m'a dit : "Madame, y a pas de problème. Merci de nous émettre vos critiques." et même pas trente minutes plus tard, le professeur m'écrit! Wow! Eurêka! La lumière fut, mais après 3 semaines. (Belinda)

Emeline a l'impression de ne pas avoir toute l'information sur la vie scolaire de son enfant. Celle-ci n'a pas été informée par le milieu scolaire des changements d'enseignants au cours de l'année – celle-ci l'a appris de son enfant.

J'ai même déploré ça l'année passée. L'année passée ils ont eu une enseignante au début, qui est tombée malade. [...] Donc, l'école n'a jamais communiqué là-dessus. [...] Donc les enfants ont commencé l'année avec leur titulaire et ils ont fini l'année avec une autre enseignante et l'école n'a jamais dit au parent : "voilà la situation". (Emeline)

De plus, lorsqu'elles considèrent que le problème est probablement plus important, certaines mères s'en sortent parce qu'elles ont le courage de communiquer avec le milieu scolaire lorsque quelque chose ne va pas.

Je dirais quand même que je n'ai pas de gêne à aller écrire. [...] Fait que je vais peut-être être délicate dans la façon de l'aborder, mais c'est sûr que quand [mon fils] me rapporte des situations, je pose des questions, des fois, quand je trouve que ça n'a pas d'allure, par exemple. (Enora)

Cependant, elles n'ont pas toute la même aisance et propension à communiquer avec le milieu scolaire lorsqu'elles le jugent nécessaire.

J'ai pensé à appeler l'école pour demander, mais nous les parents on devrait au moins être informé, mais... Je me dis aussi, parce que quand je suis fâchée, c'est mieux que je ne parle pas. Donc, je me suis dit : "laisse tomber". (Emeline)

4.4.3 Les rétroactions

Un autre élément soulevé par des parents est les rétroactions concernant leurs enfants et leur évolution au sein du milieu scolaire. En effet, les parents rencontrés apprécient avoir des commentaires écrits à propos de leurs enfants de manière ponctuelle, via l'agenda ou l'application utilisée par l'école par exemple. Cependant, plusieurs parents souhaiteraient avoir davantage de rétroactions afin de mieux suivre l'évolution de leur enfant dans ses apprentissages et dans le milieu scolaire.

En tout cas moi personnellement, j'aimerais plus avoir, beaucoup plus d'informations sur l'enfant. Comment il fonctionne dans le milieu scolaire. Est-ce qu'il communique correctement? Est-ce qu'il agit correctement avec ses amis? Est-ce qu'il joue bien? (Kwame)

Pour Candide, les rétroactions ainsi que les rapports personnalisés transmis par les enseignants sur ce qui a trait au développement de l'enfant, ses progrès et les difficultés qu'il peut rencontrer sont une manière de sentir le support du milieu scolaire et d'avoir l'impression de travailler « ensemble » avec celui-ci. Cependant, cette mère considère que le milieu scolaire n'offre pas suffisamment de rétroactions, et de ce fait, elle a

l'impression de ne pas bénéficier d'une étroite collaboration avec les enseignants, ce qui favoriserait le progrès de ses enfants.

Des parents soulignent l'importance de recevoir des rétroactions dès que l'enfant rencontre certaines difficultés, afin que de l'aide lui soit apportée promptement et que des outils et de l'accompagnement soient mis en place pour le soutenir. Aussi, ces parents souhaiteraient être informés plus rapidement des difficultés rencontrées, le cas échéant, afin de limiter l'impact de celles-ci sur le bulletin à venir. Sylvestre s'exprime à ce sujet : « On veut attendre la fin de la session pour dire à un parent, peut-être sauf si un enfant a un écart de comportement vraiment grave là. ». Comme d'autres parents, ce père reproche au système en place d'avoir tendance à attendre au bulletin à la fin d'étape pour les informer de difficultés rencontrées par l'enfant. Pour plusieurs parents, à ce moment il est déjà « trop tard ».

4.4.4 L'accessibilité de l'aide

En lien avec leurs attentes du milieu scolaire, des parents précisent l'importance d'avoir accès à de l'accompagnement, du soutien ou des ressources adaptées lorsque nécessaire. Cela peut se manifester par des explications supplémentaires ou personnalisées de l'enseignant, par l'accès à du matériel et à des outils ou par l'accès à un professionnel spécifique, tel qu'un orthophoniste.

Par ailleurs, des parents rencontrés indiquent qu'il est difficile d'avoir accès à de l'aide, de l'accompagnement, du soutien et des ressources lorsque nécessaire. Ce

besoin peut se manifester par des explications supplémentaires, l'accès à du matériel, des outils ou des ressources spécifiques, tels qu'un intervenant ou un autre professionnel pertinent. Des parents mentionnent que lorsque ces aides sont requises, le milieu scolaire n'est pas nécessairement en mesure de répondre à leurs besoins. En effet, il arrive que l'aide apportée ne soit pas adéquate, que les délais soient beaucoup trop longs ou que la ressource nécessaire soit réservée exclusivement aux enfants qui présentent des critères précis et qui ont de lourdes problématiques. Ces parents se sentent dépassés, désemparés et laissés à eux-mêmes. Belinda s'exprime à ce sujet.

Bien souvent, elle va te donner t'sais une réponse, mais tu sens qu'en fait, elle ne comprend pas ce que je veux lui dire là. Moi ce je veux dire c'est que le CO de complément d'objet direct, c'est quoi le mot ici au Québec pour la même chose? Fait que là, ce qu'elle me renvoie bien souvent, et ça je l'ai compris avec le temps : Va lire toi-même. Ok, y a pas de problème. Regarde, je vais lire pour trouver des équivalences. (Belinda)

Comme l'explique ce parent, il lui est difficile de constater que son enfant qui bégaie ne peut recevoir l'aide et le suivi de l'orthophoniste scolaire, parce que selon ses besoins celui-ci se situe au milieu du spectre. De ce fait, son enfant n'est pas considéré comme prioritaire et donc il « tombe entre deux chaises ». Selon cette mère, il en revient au parent de se débrouiller pour aider son enfant de son mieux, malgré le manque de ressource et la méconnaissance des démarches à faire et même de ce qu'il faut chercher.

Moi je pense que j'ai un problème avec le fait que il y ait des enfants qui tombent entre deux chaises et qu'on peut pas s'en occuper. Ça pour moi c'est un problème. C'est juste des enfants qui ont de grosses problématiques qu'on s'occupe, en se disant qu'on laisse les autres. Sauf que la vérité c'est qu'en

laissant les autres, ben ils vont continuer à traîner en arrière, on les a pas aidés.
(Candide)

[...]

Les enfants qui ont des particularités qui tombent entre deux chaises là, c'est quelque chose! [...] Ceux qui sont vraiment au milieu, eux ils tombent comme entre deux chaises, on se dit : "ça va venir". [...] En fait, c'est comme le parent doit s'organiser lui, pour trouver les trucs là. [...] Je suis rendu à chercher les exercices de bégaiement pour mon fils. Je trouve que c'est pas normal, mais je le fais. Je trouve que c'est pas normal, parce qu'y a quelqu'un qui est là qui à ce rôle-là. Je pense que [l'orthophoniste] m'aurait dit : "Essaie ça", ça aurait été mieux. Plutôt que me laisser moi aller chercher, sans même savoir qu'est-ce que je cherche exactement! (Candide)

D'autres parents constatent qu'il leur incombe de faire les démarches pour obtenir de l'aide, du soutien ou des ressources pour le bien-être de leur enfant, notamment concernant les termes et méthodes employés par le milieu scolaire québécois. Ces parents rencontrent des défis pour trouver de l'aide puisque ces problèmes ne sont pas uniques, ni même les solutions.

Des parents vivent des difficultés en lien avec la manière dont le milieu scolaire répond aux particularités de leurs enfants, tels que des comportements spécifiques (agitation, être volubile) ou des diagnostics (déficit d'attention, bégaiement). Par exemple, Enora confie que les problèmes qu'elle rencontre sont souvent liés au fait que son fils « il ne reste pas tranquille, il bouge, il s'amuse. [...] C'est une difficulté qui revient souvent. [...] Mais on peut pas demander à des enfants de rester vraiment tout le temps calme. »

Ainsi, les comportements et particularités des enfants considérées comme déviant de la norme et perçus comme dérangeant deviennent des difficultés et requièrent l'attention ou un accompagnement particulier de la part de l'enseignant. La nature ainsi que la fréquence de ces difficultés déterminent les besoins qui en découlent (le niveau et le type d'aide requis) et la manière dont ils sont pris en charge et les mesures qui sont mises en place par le milieu scolaire.

Des parents remettent en question les mesures mises en place par les enseignants. Des parents jugent que ses mesures sont inadéquates, alors que d'autres ont l'impression que l'aide offerte et les ressources mises à dispositions par le milieu scolaire ne sont pas suffisantes. Face à cela, des parents se sentent désemparés et incompris. Certains tentent d'aider de leur mieux leur enfant en cherchant de l'aide de leur côté. Ainsi, il semble que la manière dont le milieu scolaire répond à ces besoins, en offrant l'accompagnement et les ressources jugés nécessaires ou non, influe sur relation entre le milieu scolaire et des parents.

4.4.5 Les termes et les méthodes d'enseignement

Les termes et les méthodes d'enseignement utilisées par le milieu scolaire québécois représentent d'autres difficultés auxquelles les parents sont confrontés. En effet, le vocabulaire employé dans le système éducatif québécois diffère à plusieurs égards de ce que les parents ont connu dans le système éducatif français dans lequel ils ont évolué dans leur pays d'origine, notamment concernant les apprentissages et le

matériel scolaire. Ces différences entre les systèmes éducatifs nuisent à la compréhension des parents, rendent difficile l'accompagnement de leurs enfants dans leurs apprentissages et peut complexifier les échanges avec le milieu scolaire. Des parents considèrent que les enseignants devraient s'assurer d'employer des termes de manière à être compris de tous, en présentant des équivalences avec les termes employés dans le système éducatif français en place en Afrique subsaharienne francophone. Le terme « duo-tang » employé au Québec en est un bon exemple. Ceux-ci devraient également être en mesure d'orienter les parents vers des ressources pour les accompagner et leur venir en aide, par exemple sous forme de conseils ou de liens web. Toutefois, le milieu scolaire n'offre pas d'emblée les équivalences et les outils nécessaires à la compréhension des parents, ce qui laisse les parents désemparés lorsqu'ils doivent accompagner leur enfant dans ses apprentissages.

Par ailleurs, les parents rencontrés remarquent que les méthodes d'enseignement utilisées pour présenter certaines notions à leurs enfants diffèrent de leur expérience dans le système éducatif français en place dans leur pays d'origine et celles-ci leur sont donc inconnues. Face à ces écarts entre les manières d'enseigner et les pédagogies employées, des parents se sentent désemparés et sentent qu'ils ne sont pas suffisamment outillés par le milieu scolaire québécois. Cela complexifie l'accompagnement de leurs enfants dans les apprentissages et les devoirs d'autant plus, lorsque les enfants n'ont pas bien saisi ce qui a été enseigné en classe. Comment expliquer à leur enfant une notion, alors que cela leur a été enseignée d'une tout autre

manière? Selon les parents rencontrés, les enseignants devraient être en mesure d'expliquer certaines façons de faire, telles que les méthodes d'enseignement et les pédagogies employées en classe. Comme ceux-ci ne le font pas d'emblée, des parents rencontrés rapportent considérer que dans ces circonstances, il revient au parent de chercher à pallier ces écarts pour le bien de leurs enfants. Ainsi, des parents tentent de trouver les termes équivalents, certains communiquent avec l'enseignant afin de connaître la manière dont cela a été amené, alors que d'autres cherchent à se procurer le manuel utilisé en classe.

Moi je trouvais quand même que ce serait bien que les professeurs intègrent un peu plus... En fait qu'ils soient peut-être conscients que ce qui est évident pour eux, des fois pour l'immigrant, ça peut l'être ou pas. Donc peut-être d'enrichir des fois les directives. Par exemple, on va parler d'un conseil. Par exemple, de donner des liens : "si vous avez besoin de plus amples informations, cliquez sur ce lien". [...] Et ça, je pense que intégrer ce genre de pratiques, c'est parler concrètement des parents africains, leurs enfants ici. T'sais pour qu'ils suivent leurs enfants en fait, qu'ils les suivent et qu'ils comprennent que : "Ah ok, c'est ça l'équivalence.". Et j'pense que c'est quand même une responsabilité, oui c'est peut-être un peu plus... [...] C'est 14 pays francophones, mais donc inspirez-vous au moins de la France, parce qu'on prend notre modèle de lui. [...] Ce serait bien, je trouve. (Belinda)

On devrait être plus outillé comme parent pour pouvoir aider les enfants avec les devoirs, surtout les parents qui viennent d'ailleurs, parce que on n'a pas la même façon de comprendre les choses, on n'a même pas la même façon de s'exprimer. [...] C'est pas la même pédagogie, fait que faut m'expliquer un peu la pédagogie [utilisée]. [...] J'ai enseigné à ma façon avec ma pédagogie, pas celle de l'enseignante. Fait que l'enfant arrive, il est comme tout mêlé. On se dit : "bon on va essayer ça, on va essayer ça". On ne sait pas vraiment. [...] Ça prend qu'on essaie de trouver une façon de se rejoindre pour rendre ça plus facile aussi là, sinon l'enfant est un peu perdu. (Candide)

Selon certains parents, il pourrait être bénéfique que le milieu scolaire soit en mesure d'offrir des équivalences et des précisions quant aux termes et méthodes employés. En plus de permettre un arrimage entre les deux systèmes scolaires, cela contribuerait, à leurs dires, à une meilleure compréhension des parents issus du système éducatif français – c'est-à-dire du programme français enseigné dans leur pays d'Afrique subsaharienne francophone respectif – et faciliterait l'accompagnement des parents dans les apprentissages de leurs enfants. Aussi, les parents sentiraient davantage de soutien du milieu scolaire.

4.4.6 Les attitudes et les comportements des acteurs du milieu scolaire

En ce qui concerne les attitudes des enseignants et du milieu scolaire à l'égard de leur famille, des parents s'attendent à ce que les enseignants présentent des attitudes d'ouverture et de bienveillance et soient attentifs à leurs besoins. Pour plusieurs parents, il importe que les enseignants agissent avec leurs enfants de manière indifférenciée par rapport aux autres élèves. De plus, des parents s'attendent à ce que les enfants soient traités comme tels.

Ainsi, concernant la perception des comportements et les attitudes des acteurs du milieu scolaire à l'égard de leur famille, les parents rencontrés évoquent des vécus variés et nuancés. Certains parents perçoivent de la part des enseignants des attitudes neutres ou positives, une ouverture, de la bienveillance et un non-jugement. Par

exemple, une mère souligne qu'elle apprécie la sensibilité et l'intelligence émotionnelle de l'enseignante de son enfant.

Bon, moi je trouve quand même que de façon globale, ils sont respectueux. [...] Je trouve que sa professeure, elle est très sensible. T'sais, elle a vraiment une intelligence émotionnelle pour amener les sujets en griffes, délicats, mais dans une phrase de : "Ah, peut-être que c'est moi qui me trompe, mais madame [votre fille] elle n'a pas beaucoup d'amis, est-ce que c'est juste moi qui le vois?". Donc là, du coup, on ne sent pas un jugement. Du coup, y a pas de problème! [...] Et y a beaucoup aussi je trouve, dépendamment des professeurs, il y a beaucoup du renforcement positif. [...] Donc, c'est clair que ce côté, l'ouverture je le trouve quand même beaucoup dans le corps professoral. (Belinda)

À propos de la relation avec les enseignants, plusieurs parents soulignent l'importance de la mise en place d'une collaboration et d'un partenariat avec le milieu scolaire.

Des parents n'ont pas l'impression d'être considérés comme un étranger ou un immigrant par le milieu scolaire de leur enfant, mais plutôt de manière indifférenciée.

Je ne sens pas comme si on était des parents différents en fait, des autres parents. [...] Je ne pense pas que ma famille est considérée d'une façon différente par rapport à toutes les autres. Non, je ne pense pas. Je pense qu'on est traité comme n'importe quel parent de l'école. (Aristide)

Ils me considèrent vraiment comme un parent normal, comme tous les autres parents là. (Edlyne)

Ben je trouve que les attitudes sont normales, comme pour tout le monde. [...] J'ai pas de perceptions de négativité là. (Koffi)

L'enfant ne s'est jamais plaint. [...] En fait, par rapport à moi que je suis noire ou que je suis immigrante à l'école, depuis que l'enfant est en maternelle, j'ai

jamais vraiment remarqué ça, que quelqu'un me traite mal ou... Je pense qu'ils sont respectueux. Peut-être qu'ils ont leur opinion, mais quand ils me parlent, il me parlent avec respect. C'est ce que moi j'ai remarqué. Le reste, je veux pas savoir! (Emeline)

Des parents évoquent avoir perçu des attitudes péjoratives de la part du milieu scolaire de leurs enfants, bien que cela ne soit pas systématique. Pour certains, ces attitudes péjoratives demeurent des impressions qu'il est parfois difficile d'identifier avec certitude. Malgré tout, des parents affirment avoir senti de la condescendance, du jugement, des préjugés, des stéréotypes ou même du racisme à l'égard de leur famille, comme l'explique plusieurs parents. Belinda s'exprime à ce sujet : « Je trouve que les gens ont beaucoup les stéréotypes. Ça, c'est quelque chose qui m'énerve, beaucoup. ». D'autres attitudes péjoratives ont été perçues par Enora, de la part de la directrice de l'école de son fils.

Quand je rappelle, [la directrice] prend le téléphone puis elle me dit : "Si je vous parle c'est deux minutes là, parce que je dois partir je suis pressée.". [...] Je trouve que c'est un manque de respect. Tu m'as laissé trois messages, t'as dit que c'est urgent [...] ça c'est une attitude que je trouve qu'en tant que directrice d'école, je trouve qu'elle est un peu condescendante. (Enora)

De plus, des parents ressentent une perception de différence de la part du milieu scolaire. Kwame s'exprime à ce sujet.

Des fois, on a l'impression qu'il y a certains jugements des enseignants, que tu as l'impression qu'il sait qu'on vient d'ailleurs. Ça, on ne mentira pas, tu le sens genre. Il y avait des périodes comme ça, ou ça te rappelle que tu... tu viens d'ailleurs quoi en fait. [...] Je veux pas dire qu'il est raciste, parce que... il n'a pas manifesté complètement pour qu'on dise que c'est du racisme. [...] On peut jamais savoir genre. [...] Je dirais beaucoup plus que c'est la différence. Le fait

juste que l'enfant est différent, qu'il vient d'ailleurs, des choses comme ça quoi. [...] Mais en même temps, à côté, il y avait quand même des enseignants qui sont corrects, qui sont bien. (Kwame)

Par ailleurs, plusieurs parents mentionnent que des paroles et des comportements inappropriés à caractère discriminatoire ont été manifestés par d'autres enfants au sein même de l'établissement scolaire. En effet, des parents confient que leurs enfants ont vécu à plusieurs reprises de l'intimidation, d'autres ont vécu du harcèlement, et ce, dès la maternelle. Certains de ces événements ont eu lieu dans la cour de récréation par des élèves plus âgés, ce qui inquiète particulièrement les parents. Les paroles dites à leurs enfants étaient blessantes et d'une grande méchanceté et celles-ci portaient principalement sur les différences physiques.

Je l'ai dit à l'école très clairement : "Moi là, oubliez vos affaires de ouais, le Canada, l'intégration, mais l'intégration c'est des deux côtés. Mes enfants sont noirs. On va pas se mentir, ils sont noirs." [...] Ma fille a été victime de harcèlement là. [...] Ma fille de 2^e année se faisait achaler par un enfant de 6^e année. Déjà, il avait commencé un peu avec la plus grande : "Ah, mais t'es une noire. Mais les noirs, vous êtes bêtes." (Belinda)

Elle était en maternelle, ben y a eu certains commentaires de la part de collègues à l'école. Des commentaires du genre : "Ah toi t'es trop noir" ou "t'es cheveux sont ceci ou cela". [...] Parce que bon, on se cachera pas, de vivre des situations entre guillemets de "racisme" c'est difficile. Et quand soi-même, en fait, on est passé par là... [...] On aimerait moins qu'ils soient confrontés à certaines situations. [...] T'sais, elle m'a mentionné que telle personne avait dit telle affaire et que ça lui avait fait mal au cœur. Elle comprenait pas trop pourquoi. [...] J'ai certains amis qui viennent d'Afrique subsaharienne comme moi, qui ont des enfants à l'école, qui m'ont déjà mentionné des affaires t'sais qui... Un ami dont la fille est à l'école aussi, dans un niveau beaucoup plus avancé que [ma fille], qui s'est déjà fait dire : "Je jouerais pas avec toi. T'es trop noire, je veux pas jouer avec toi. Suicide-toi.", t'sais. Moi je trouve que c'est des mots

qui sont quand même... T'sais, moi j'ai grandi, j'ai fait toute mon école, personne m'a jamais dit : "suicide-toi" là, t'sais. Jamais. J'trouve qu'il y a des choses qui proviennent peut-être de l'environnement québécois qui font qu'il y a des mots qui rentrent plus facilement dans la bouche des enfants. (Koffi)

Par ailleurs, des parents indiquent ne pas apprécier l'insistance de certaines personnes à les questionner sur leurs origines. Ces parents constatent que le fait de répondre : « Je viens du Québec » n'est pas suffisant pour satisfaire la curiosité de leur interlocuteur. Ainsi, même après avoir répondu à la question, on leur pose à nouveau la question « Tu viens d'où? », jusqu'à ce que la réponse précise leur lieu de naissance ou celui de leurs parents. À ce sujet, Koffi s'inquiète que ses enfants qui sont nés au Québec se fassent aussi poser ces mêmes questions et appréhende l'impact que cela pourrait avoir sur eux et sur « leur mental ». Pour Belinda, cela dénote un manque d'intégration de la différence dans le système éducatif et d'une méconnaissance de la manière dont la différence se vit au quotidien.

Il faudrait peut-être dans le système si on veut un "vivre ensemble"... [...] Il y a les noirs, ça fait 400 ans qu'ils sont ici. Fait que quand on te dit : "Tu viens tu d'où?", "Euh, j viens du Québec", "Non! Mais tu viens d'où?", "Non. J viens du Québec.". Et c'est vraiment d'amener mes enfants et moi je fais cet exercice-là. Je leur dis : "Non. Il faut voir les choses différemment". Donc d'intégrer la différence dans l'éducation. Et je trouve qu'il n'y en a pas beaucoup. On parle beaucoup de différences, mais on ne connaît pas comment la différence se traduit tous les jours. [...] Et j'éduque mes enfants dans cette différence-là. (Belinda)

C'est toujours des questions qu'on se fait poser [...] "Vous venez d'où?", j'ai répondu, il dit : "Mais oui, mais d'où?". [...] Il ne s'est pas arrêté jusqu'à ce que lui réponde : "Ah mais mes parents sont nés au Togo.", t'sais. Mais ça ça arrive même à notre âge [...] Donc souvent je pense à mes enfants, qui eux sont nés

ici et je les imagine dans un environnement comme ça, parce que j'ai déjà vu ça pour des Canadiens noirs aussi où est-ce qu'on leur pose la question : "Oui, mais t'es canadien, mais d'où ?", t'sais "Je suis Canadien, je suis né ici! Comme toi!" [...] J'ai toujours cette peur un p'tit peu, qu'ils aient à vivre ce genre de situation, et que... Ben voilà, ça devienne un peu difficile pour leur mental. (Koffi)

Une mère aborde le harcèlement qu'ont vécu ses enfants dans leur milieu scolaire.

J'ai écrit à l'école [...]. Et j'ai vraiment aimé, parce que l'école m'a rappelée. Et je leur ai expliqué, j'ai dit : [...] "Ma fille de 2e année se faisait achaler par un enfant de 6e année. Déjà, il avait commencé un peu avec la plus grande : "Ah, mais t'es une noire. Mais les noirs, vous êtes bêtes.". Maintenant on te dit : "Ok. C'est les choses des enfants". [...] Et l'école a vraiment été magnifique parce que ils ont fait le suivi, ils m'ont dit : "Madame, mais regardez, on est désolé. Oui, il y a eu du harcèlement. On a parlé à [l'enfant]". [...] Fait que ils sont plutôt ouverts, pis je leur dis clairement mon point de vue quoi. (Belinda)

À ce sujet, des parents évoquent leurs préoccupations concernant des comportements, des attitudes et des paroles péjoratifs à l'égard de leur enfant au sein du milieu scolaire.

Certains parents appréhendent les paroles ou les comportements méchants des autres enfants et les impacts que cela peut entraîner à long terme.

Moi je blâme pas les élèves à tous de moins, parce que c'est des enfants, t'sais, ils répètent sûrement les choses qu'ils ont entendues dans leur environnement immédiat. Mais ça, c'est des choses qui inquiètent. T'sais ça se passe déjà comme ça en maternelle... T'sais elle a un long chemin d'étude là. [...] Qu'est-ce que ça va être ? Et comment mon enfant va faire face à ça? Donc c'est plus des appréhensions en fait que j'ai par rapport au système en général qui permet certaines attitudes des élèves on va dire. C'est arrivé une fois l'année dernière... Je m'attendais pas à ce que ça arrive si tôt, mais quand c'est arrivé ben écoute on l'a pris en charge. Mais, c'est une peur qui demeure. [...] C'est beau l'école, il faut que ça soit beau, mais en même temps c'est comme une jungle aussi où est-ce que plus l'enfant grandit, plus il est exposé à beaucoup de choses qui peuvent venir à un moment donné rendre difficile son évolution. Donc moi j'ai plus une peur par rapport à ça. Et ma réflexion, c'est toujours : "comment je

préviens ce genre de situation et comment j'aide [ma fille] à traverser ça ?". Mais j'ai toujours cette appréhension de base par rapport au racisme. (Koffi)

[...]

Donc souvent je pense à mes enfants qui eux sont nés ici et je les imagine dans un environnement comme ça, parce que j'ai déjà vu ça pour des Canadiens noirs aussi où est-ce qu'on leur pose la question : "Oui, mais t'es canadien, mais d'où ?" [...] j'ai toujours cette peur un p'tit peu, qu'ils aient à vivre ce genre de situation, et que... Ben voilà, ça devienne un peu difficile pour leur mental. (Koffi)

Des parents font part de leur méconnaissance par rapport à la manière dont les enseignants et le milieu scolaire gèrent les comportements problématiques et les conflits entre les élèves en classe et au sein de l'établissement scolaire, en particulier lorsque cela vient d'enfants plus âgés. Ceux-ci souhaiteraient avoir une manière de s'assurer que leur enfant est pris en compte et que des interventions adéquates sont effectuées ainsi qu'un suivi avec les parents.

Moi les questions que j'ai souvent c'est par rapport à quand il y a un conflit entre deux enfants, s'il y a un groupe qui intimide, qu'est-ce qu'on fait? [...] Qu'est-ce qu'on fait pour que ça n'aille pas plus loin? Ou qu'est-ce qu'on fait pour que les enfants se respectent entre eux? [...] Sur ce point de là, j'ai pas vraiment eu de réponse jusqu'à maintenant, c'est un peu resté vague. [...] J'ai essayé déjà quand on était à la maternelle, j'ai pas eu une réponse très claire. Et j'en ai parlé un peu aussi à la dernière rencontre qu'on a eue avec l'enseignante, la rencontre d'étape. Bon j'ai trouvé qu'elle a éludé un peu la question parce qu'elle a dit : "ce sont des enfants, ils s'amuse, ils se chicanent". Ça a éludé le problème, j'ai trouvé ça un peu évasif. Donc je ne sais pas si tout le système est comme ça ou c'est juste dans sa classe. Mais si c'est arrivé en maternelle et en première année, je suppose que le système est comme ça. [...] Donc c'est cette partie-là que je n'arrive pas trop à cerner, parce que je ne sais pas comment est-ce que le système scolaire, les enseignants et les surveillants, comment est-ce qu'ils gèrent ce genre de situation. [...] C'est la partie qui m'embête un peu, parce que je suis pas capable d'évaluer comment le système protège les enfants comme [ma fille] qui veulent pas trop se défendre. [...] Même s'il y a des

chicanes entre des enfants de la même classe, ça il n'y a pas de problème, mais que ça ne vienne pas des groupes plus âgés, ça je ne sais pas comment ça fonctionne. [...] J'espère que ça va pas juste jusqu'à l'intimidation, comme on entend parler aux nouvelles et tout. Donc, ça c'est juste la petite partie qui m'inquiète le plus. [...] C'est juste que quand nous on lui dit quelque chose et qu'elle essaie de le mettre en application, j'aimerais bien que du côté de l'école, ça se suive. Bien on essaie de faire du mieux qu'on peut de notre côté à nous, parce qu'on n'a pas le contrôle de ce qui se passe à l'école. (Aristide)

Aussi, des parents craignent que leurs enfants soient traités différemment par les enseignants et les autres enfants.

Selon moi seul là [ma fille] doit tout le temps se hisser dans les tops, pour se donner plus de chances, parce que si elle reste similaire ça va être facile de trouver des différences ou bien des choses à son désavantage, si on commence à la voir différemment. [...] Je veux tout faire pour éviter qu'on la traite différemment. Moi c'est ça qui m'importe le plus. Je veux pas qu'on traite mon enfant différemment. [...] si elle a des tares évidentes, ça risque plus de lui nuire qu'autre chose. Elle ne peut pas rester dans la moyenne, elle peut pas. Elle doit tout le temps se battre pour être parmi les meilleurs. Pourquoi? Parce que je veux qu'elle ait le plus... toutes les chances de son côté à l'avenir. Je me dis, elle ne part pas à armes égales. Elle ne part pas avec les chances égales que tous ses amis, pour ce qui est de l'évolution dans la société et tout ça, puis je veux... Il faut qu'elle se donne plus de chances que la moyenne. Donc, moi je veux toujours qu'elle reste pas dans la dernière vague. (Sylvestre)

4.5 Les stratégies mises en place par les parents

À travers les expériences de ces parents avec le milieu scolaire de leurs enfants, ceux-ci font certains apprentissages quant au fonctionnement du système scolaire québécois et du milieu scolaire que fréquentent leurs enfants. Ainsi, avec le temps et à travers les expériences vécues, des parents choisissent d'agir différemment.

Des parents modifient leurs façons de communiquer avec les enseignants en optant pour d'autres formulations, comme on a déjà pu le voir.

Pis quand le professeur bien souvent me rencontre t'sais au début de l'année [...] moi je lui dis : "Moi je viens d'une zone où excusez-moi, moi j'ai étudié avec le Bescherelle. Fait que nous on a des termes qui sont différents des vôtres. Est-ce qu'on peut trouver des équivalences ?". Bien souvent elle va te donner t'sais une réponse, mais tu sens qu'en fait elle ne comprend pas ce que je veux lui dire la. [...] Fait que là, ce qu'elle me renvoie bien souvent, et ça je l'ai compris avec le temps : Va lire toi-même. Ok, y a pas de problème. Regarde, je vais lire pour trouver des équivalences. Sinon, gloire à Dieu. Fait que moi, j'ai changé ma formulation c'est : "Ma fille, est-ce qu'elle peut utiliser le Bescherelle?". (Belinda)

Mais quand je sens une petite tendance à me rééduquer. [...] La même chose aussi à [l'autre école]. [...] Fait que je pense que graduellement moi ce que j'ai appris : Regarder je vous respecte pis ça va super bien. Mais quand je sens un quelconque déplacement, tout de suite je replace. Donc, après ça, bien souvent c'est magnifique. C'est extraordinaire! (Belinda)

Certains choisissent d'agir afin d'engendrer un changement positif et tenter de remédier aux difficultés vécues dans le passé. Parmi les stratégies mises en place, des parents sont devenus proactifs vis-à-vis le milieu scolaire de leurs enfants et ont décidé de prendre les choses en mains en faisant les premiers pas. Ainsi, plusieurs parents se présentent désormais à l'enseignant en début d'année, ce qui leur permet d'initier le contact, de se présenter, de poser des questions, de faire part de leurs besoins, de leur ouverture et de leur volonté à accompagner leur enfant dans leurs apprentissages. De plus, des parents communiquent régulièrement avec l'enseignant afin d'obtenir de l'information sur l'évolution et le cheminement de leur enfant.

C'est sûr que moi, je suis déjà une maman qui pose énormément de questions. Du coup, ça fait que je viens créer déjà, par mes questions, je crée comme un genre d'ouverture qui fait en sorte que veut veut pas, finalement si y a des petites affaires qu'elle va remarquer, elle va me le dire. Parce que déjà, naturellement, je m'intéresse à des toutes petites affaires. (Candide)

Ça se passe assez bien dans le sens où... bien dans le sens où ça n'a pas été toujours bien. Dans la dernière école, à un moment donné on avait des raisons de croire qu'il y a des informations qui ne circulaient pas de la bonne façon, selon nous en fait, vis-à-vis de l'évolution de notre fille. Puis à un moment donné, on a cherché à rectifier... à situer les responsabilités, puis à harmoniser notre vision commune de l'évolution académique de l'enfant en fait. [...] Aujourd'hui on est dans un nouvel environnement, une nouvelle école, puis j'ai pris les choses en main dès le début. [...] Avant la rencontre des parents, on a cherché à rencontrer l'administration, parce qu'on est nouveau dans le quartier, dans l'école. Puis après, à la rentrée on a été clair avec les enseignants, on a dit : "Bien écoutez, s'il y a quoi que ce soit, peu importe, on est des parents qui veulent collaborer avec vous, pour le bien-être des enfants et tout ça.". Maintenant tout va bien! (Sylvestre)

Dorénavant, plusieurs parents mettent rapidement de l'avant une collaboration avec l'enseignant, ce qui, de leur point de vue, a un impact positif sur la relation avec l'enseignant tout au long de l'année scolaire. De plus, des parents visent la prévention en étant proactifs avec le milieu scolaire. Ainsi, ils recherchent des solutions en amont, avant même que des difficultés ne surviennent et veulent palier promptement à une difficulté vécue, afin que celle-ci ne perdure pas jusqu'au bulletin.

C'est certain que nous dans les dernières années, on a appris à être un peu proactif. [...] Certaines situations nous ont amenés à être un peu plus vigilants. Puis même de la simple vigilance, on est passé à l'étape d'implication et à l'étape même d'anticiper des situations, des difficultés. [...] Nous on a fait de sorte à renverser la tendance, on a fait de sorte à limiter les impacts. Puis, on est rendu justement très proactif sur la relation, pour justement prévenir certaines situations. [...] En fait, on veut savoir un peu comment ça fonctionne avec les

enfants, tout ça, on est un peu proactif là-dessus. Des fois, il se peut qu'on écrive. Moi je me rappelle, j'ai déjà cherché à parler à l'enseignant de ma fille, avant même qu'on arrive à la période de rencontre des parents ou des bulletins. (Sylvestre)

Je dirais que c'est plus de la collaboration. C'est comme ça que nous on l'a voulu aussi. C'est de la collaboration dans le sens où, à un moment donné, nous on a demandé aux enseignants de nous donner plus d'outils aussi, pour être meilleurs partenaires dans l'éducation de l'enfant. S'il y a des outils, t'sais, des choses que l'enfant doit pratiquer à la maison, des choses qu'on a à surveiller chez l'enfant, des choses comme ça. (Sylvestre)

Bien moi je dirais plutôt qu'on a une bonne collaboration. [...] Si j'ai mon enfant, il faut que cet enfant-là collabore avec l'enseignant. De telle sorte que, c'est l'enseignant qui mène. [...] Je dis toujours aux enseignants le premier jour de la rentrée, quand on convoque les parents : "Moi si mon enfant fait de quoi, j'aimerais bien que vous lui montriez que c'est pas correct. Je ne me plaindrai pas, en autant qu'on ne mette pas la main sur mon enfant. Tout ce que j'aimerais, c'est vraiment que vous garantissiez sa réussite.". Et moi je dis toujours, c'est toujours quelque chose qui est vraiment porteur parce que l'enseignant ne se gêne pas. [...] Elle est très ouverte. Elle sait qu'à tout moment elle peut me contacter. (Edlyne)

Il y a une ouverture de base parce que c'est entendu comme ça. Mais ça pourrait rester à ce niveau-là ou ça pourrait être un petit peu plus aussi. [...] Mais je pense qu'il y a comme quelques pas de plus que je fais, qui fait que la relation est ce qu'elle est dans le fond. [...] Donc à ce point-là, je trouve que la relation est bonne, puis qu'il y a une bonne collaboration de part et d'autre. (Koffi)

Par ailleurs, des parents adoptent une attitude d'ouverture par rapport aux façons de faire dans le système scolaire québécois. Ainsi, par l'évolution de leur enfant dans le milieu scolaire québécois des parents découvrent différentes approches et méthodes d'enseignement.

Je pense que ce qui m'a aidé le plus, c'est le fait que moi je me suis ouverte. Directement, j'ai dit ce que je pensais, et ça, ça évite aussi le jugement de la part des enseignants. (Edlyne)

J'aime dire que je suis à l'école en même temps que [ma fille]. Pourquoi? Parce que c't'un système qui est nouveau pour moi en fait. Moi je viens d'un système, en Afrique subsaharienne, c'est un système français qui est appliqué. [...] Déjà ça a été un apprentissage d'attendre que [ma fille] ait 5 ans avant de commencer la 1^e année. Ça a été un apprentissage, mais je trouve que c'est bien dans le fond. En ayant vu cette façon-là, je trouve que c'est une philosophie qui est bien pensée. Au niveau du contenu de ce qui est enseigné, il y a certaines approches que je découvre dans le fond... [...] il va y avoir des choses qui seront plus imagées que... Il y a une autre méthodologie de l'enseigner que ce à quoi moi j'ai été habitué. [...] Donc, dans le fond je m'implique là-dedans, je regarde, je vois comment que ça a été expliqué. T'sais je discute beaucoup avec [ma fille] aussi, quasiment tous les soirs : "Comment est-ce que ça t'a été amené?", juste pour comprendre, et t'sais le mettre un petit peu à ma sauce aussi pour que le suivit à la maison ne soit pas trop... t'sais ne soit pas genre : "moi j'ai appris ça, toi t'apprends autre chose", puis ça y est, il y a un *clash* entre les deux méthodes dans le fond. Fait que moi j'essaie de m'adapter à ça, à ce niveau-là. (Koffi)

Par ailleurs, des parents discutent avec leurs enfants afin de les prévenir, les préparer ou les protéger par rapport à des situations auxquelles ils pourraient être confrontés dans le milieu scolaire. Certains parents préparent leurs enfants à faire face à la différence.

Donc moi j'essaie plus, je me mets plus en mode préventif. Je lui dis tout le temps : "Non mais tu comprends pas, tu dois plus pratiquer, tu dois... parce que tu as des chances qu'on te trouve différente". Je ne lui explique pas clairement, elle ne peut pas comprendre. Je me dis elle est peut-être encore trop jeune pour comprendre, mais moi personnellement, j'ai pris sur moi de la forger plus, qu'elle soit plus à même de passer au travers... du système. (Sylvestre)

Mais ma fille aussi, c'est quelqu'un qui prend sa place. Je lui dis : "Tu prends ta place! T'as pas le choix, tu prends ta place, sinon on ne va pas te la donner.". Donc elle prend sa place, elle s'exprime clairement. (Belinda)

Pour d'autres, il importe de préparer leurs enfants à se défendre face aux commentaires négatifs des autres enfants, cela qui se traduit de différentes manières selon les valeurs familiales véhiculées.

Nous, à la maison on lui parle quand ce genre de chose arrive [conflit entre les enfants], nous on essaie à la maison de lui parler nous-mêmes, de lui dire : "Ok, quand telle situation arrive, il faut que tu fasses ci, il faut que tu fasses ça. ". Donc, elle essaie de le mettre en application. [...] Bien on essaie de faire du mieux qu'on peut de notre côté à nous, parce qu'on n'a pas le contrôle de ce qui se passe à l'école. (Aristide)

Puis je dis aussi à ma fille : "Si il y a quelque chose qui se passe en classe, avant tout débat au fond, tu vois l'enseignante. C'est elle qui mène. Tu n'as pas à te faire justice. Fais que tu vois l'enseignante.". Fait que en même temps, je lui apprends à se défendre. Pas à se défendre de façon violente là, on s'entend que je lui apprends : "Que si un élève te dit des mots méchants, fait que là à ce moment-là tu vas voir l'enseignante si ça se répète plusieurs fois, pour ne pas être la moumoune là.". "Fait que là, tu vas lui dire [à l'autre enfant]: "Ça là, tu vas arrêter ça, parce que moi on me parle pas comme ça", juste ça, ça suffit déjà pour te défendre.". (Edlyne)

Et j'ai dit à ma fille, et ça, et je l'ai dit à l'école : "Si ma fille se fait harceler, je lui donne le pouvoir de taper son amie. Je pèse mes mots. Moi là, au Gabon là, tu m'attaques, je te tape. [...] C'est trop long appeler maman, le professeur. C'est tu ben long! On m'attaque maintenant, je fais quoi? Je pleure? J'vais pas pleurer.". (Belinda)

Des parents évoquent l'ajout de cours d'éducation à la sexualité au primaire. Cela suscite des questionnements et des inquiétudes chez des parents qui ont senti le besoin de s'exprimer sur le sujet.

Je sais que ça a circulé dans les nouvelles déjà, par rapport au cours à l'éducation sexuelle des enfants à l'école. Je ne sais pas encore comment ça se déroule très bien. [...] C'est quelque chose qui m'inquiète moi un tout petit peu,

parce que je me dis cet aspect-là, je ne pense pas que ça devrait être enseigné à des enfants au primaire. C'est quelque chose qui m'embête un peu, parce que je pense que c'est trop tôt pour parler de ça à des enfants. [...] Je pense que c'est un sujet beaucoup plus sensible qui devrait être abordé un peu plus tard quand les enfants sont un peu plus vieux. [...] Mais c'est certain que c'est quelque chose que je veux surveiller. (Aristide)

J'ai appelé le professeur. [...] Elle m'a rassuré : "Non. C'est vraiment ce que vous avez appris, dans le passé. Le corps de l'homme, le corps de la femme et les différences." [...] Et je lui ai expliqué : "C'est tout simplement une mère qui veut que son enfant soit le plus enfant possible. Quand [ma fille] sera au secondaire, on va en discuter" [...] Et j'ai trouvé ça très rassurant. (Belinda)

On a rentré l'éducation sexuelle à l'école... Bon, moi personnellement j'ai pas de problème avec. Moi je me documente beaucoup. Donc là, je suis allé m'acheter des livres là, sur comment parler de sexualité à l'enfant selon son âge. Donc moi, en tant que parent, moi je sais que ça me prend ça. Mais, il y en a d'autres qui eux, ils savent pas. [...] Je me considère assez ouverte, fait que du coup, y en a que je connais qui sont fermés et je parie que pour eux, ça doit être très difficile. [...] Surtout quand tu viens... T'sais, j'crois qu'ici, il y a des choses qui évoluent. Puis ça évolue avec le temps, puis le monde aussi. Plus tu restes là, plus tu es dans cet environnement, c'est plus c'est facile pour toi d'accepter certaines choses. [...] Mais pour d'autres : "Non, ça ne se peut pas, ça ne se fait pas comme ça.". (Candide)

4.6 Les relations avec le milieu scolaire

L'ensemble des parents originaires d'Afrique subsaharienne francophone rencontrés considèrent d'emblée qu'ils ont de bonnes relations avec le milieu scolaire de leurs enfants, mais plusieurs parents nuancent ensuite leurs propos. De prime abord, des parents perçoivent que le milieu scolaire fait preuve d'ouverture et de respect. Plusieurs considèrent qu'ils ont une relation de collaboration avec le milieu scolaire,

dans laquelle les parents et le milieu scolaire sont des partenaires dans l'éducation de l'enfant.

Premièrement, t'sais d'avoir une ouverture, puis de comprendre dès le départ c'est quoi le besoin et la nécessité derrière cette attitude-là. [...] C'est un projet commun dans le fond, l'éducation. Donc, il y a les parents, il y a les enseignants. Donc on travaille main dans la main en fait. (Koffi)

On se communique. C'est sûr que c'est pas automatique, à moins qu'il y ait comme une urgence où on se dit : "bon il faut intervenir", sinon... Bon, avec l'enseignant ou l'enseignante, ça se passe bien. On lui dit : "Si il y a quoi que ce soit, on est ouvert... ". De son côté aussi, l'enseignant ou l'enseignante dit bon : " si jamais vous remarquez qu'il y a quelque chose, n'hésitez pas. ". C'est comme une relation de confiance. Je suis à l'écoute, elle aussi dit : "Je suis à l'écoute". On se complète dans le fond. (Prudence)

Ben moi je trouve que la relation est bonne là. On travaille d'un commun accord. Si l'enseignante dit une affaire, je vais pas chercher à le contredire. (Edlyne)

Moi, j'trouve que c'est une relation normale. Normale. Je ne m'attends pas à grand-chose d'eux. Tout simplement que si on a besoin d'aide, qu'ils soient là, et qu'ils soient là pleinement. C'est tout! Dès que lui il raccroche, il m'oublie, j'ai aucun problème avec ça. Mais quand on est ensemble, j'veux que tu sois là. (Belinda)

Cependant, afin d'avoir une bonne relation avec le milieu scolaire, plusieurs parents sentent qu'il leur incombe de faire le premier pas, de démontrer leur intérêt et leur désir d'être impliqués dans le développement, l'évolution et les apprentissages de leurs enfants. Ils ont l'impression de devoir en faire plus. Selon eux, c'est de cette manière que s'établit une véritable relation avec les enseignants et que ceux-ci se montrent réceptifs et ouverts à partager des commentaires, des suggestions, des outils, etc.

[Dit à l'enseignant] : Si mon enfant fait quelque chose qui est pas correct, dites-le-moi, on va travailler ensemble, on va collaborer ensemble pour que ça change. Même si il travaille bien, appelez-moi, puis c'est important pour que je le félicite. [...] La collaboration est vraiment très importante. (Edlyne)

Ça dépend de la dose. Un peu... C'est un peu ce que tu donnes finalement, je pense... Qu'on te redonne. J' pense que c'est comme un peu un donnant-donné là. C'est ce que tu donnes qu'on te donne. Après... Ça va pas au-delà de ça là par exemple. (Candide)

Mais y a les stéréotypes, oui. Beaucoup. Jusqu'à ce que tu prouves différemment. Et que tu prouves, en t'exprimant bien [...] Donc, c'est ça, il faut prouver. Sinon, c'est très lapidaire. [...]. Mais au début, c'est comme : "Non, je vais pas m'imposer". Mais j'ai dû m'imposer : "Ah bonjour! C'est la maman africaine!". À la fin c'est : "Ah mais oui! Bizarrement elle est comme nous!". C'est finalement c'est ça : "elle est comme nous.". [...] Mais ça a vraiment pris que je devais faire ma part. [...] T'sais, j'ai vraiment dû embarquer. Pis quand ça a embarqué, c'était magnifique! [...] Mais quand c'est fait, c'est le bonheur total. C'est eux qui t'appellent, c'est eux qui te proposent [...], ils te donnent des topes, des façons de faire. Puis ça développe vraiment une relation d'humain à humain. [...] C'est extraordinaire! [...] T'sais mais c'est vraiment, il faut à chaque fois le faire et c'est vannant. (Belinda)

De plus, pour des parents il importe que le milieu scolaire et les parents fassent leur part et démontrent une ouverture réciproque. Ainsi, des parents perçoivent qu'une bonne entente et une bonne collaboration avec le milieu scolaire sont tributaires de chacun des acteurs. Autrement, la relation en est affectée, elle est moins fluide et il y a peu de collaboration. Les enseignants sont moins enclins à donner davantage d'informations sur l'enfant, à communiquer avec le parent lorsqu'ils remarquent certaines choses, à donner des outils et des stratégies et peuvent développer des

préjugés envers ces parents. De l'autre côté, certains parents craignent de déranger, ce qu'ils attribuent eux-mêmes à des différences culturelles.

Mais je pense que vraiment les parents africains, il faut que des deux côtés ça se fasse. Sinon, c'est trop dur. Sinon, on a une maman qui sait pas trop, qui veut pas déranger. Parce que dans beaucoup de cultures [...] on dérange pas beaucoup. Non mais ici c'est tout le contraire! Faut déranger! Faut dire : "Je veux connaître.", sinon c'est lourd et l'école va pas forcément te donner les outils. (Belinda)

Je dirais que quand un parent n'est pas ouvert, ce qui arrive c'est que l'enseignant, veut veut pas [...] l'enseignant va commencer à avoir des préjugés envers les parents. C'est démoralisant pour l'enseignant aussi. [...] Des préjugés il y en a à l'égard des parents immigrants, mais ce sont pas des préjugés à partir de rien peut-être aussi. C'est parce que l'enseignant vit une situation depuis longtemps, puis l'enseignant voit que la personne ne collabora pas. Puis l'enseignant se met dans cette perception-là. Mais de ce que j'ai vu, c'est pas généralisé. (Edlyne)

Une mère mentionne qu'à plusieurs reprises, celle-ci a dû mettre des balises lorsqu'elle sentait que le milieu scolaire cherchait à l'éduquer en tant que parent. Elle considère que les façons de communiquer du milieu scolaire devraient être claires, respectueuses et concises.

De façon globale, ça se passe plutôt bien. Par contre, je reconnais que dans bien des cas j'ai dû mettre des balises. Très tôt. Par exemple, je trouvais que le corps enseignant voulait m'éduquer en tant que parent. [...] Mais j'étais tellement énervé qu'on veuille me puériliser et me faire me passer mauvaise mère. La professeure, je l'ai vraiment appréciée par la suite. Elle l'a pris avec : "Ah je m'excuse, c'est pas ce que je voulais dire.". Pis à la fin là, c'était un professeur d'amour. [...] T'sais, mais il y a des façons de faire, où c'est clair, c'est respectueux et c'est concis. Mais quand je sens une petite tendance à me rééduquer... (Belinda)

À travers leurs expériences avec le milieu scolaire de leurs enfants, les parents rencontrent des difficultés diverses et multiples. Les résultats obtenus permettent de constater les impacts de ces difficultés sur leurs relations avec le milieu scolaire de leurs enfants. Des parents décident de limiter leurs interactions avec le milieu scolaire et de ne plus faire d'efforts dans la relation. Au regard de la nature des difficultés rencontrées et leurs caractères répétitifs, Belinda en vient à considérer la gestion de l'éducation de ses enfants comme une transaction, alors qu'Enora en vient à décider de changer son enfant d'école pour l'année suivante.

C'est clair que moi personnellement, j'en arrive à un stade où je comprends tellement t'sais le pourquoi des stéréotypes, de l'ignorance, que moi je suis rendu : regarde si, si ça me tente aujourd'hui je vais faire le jeu, mais si ça me tente pas, c'est correct. On se regarde, pis on se parle pas. C'est aussi correct. [...] Donc maintenant, je ne fais plus d'efforts en fait. (Belinda)

Donc excuse-moi, on n'est pas des amis, tu vois? On fait juste une transaction. C'est la gestion de l'éducation de mes enfants. Aussi simple que ça. Le reste... Franchement. Mais ils ont la vérité, je m'en fous comme zéro. Donc, du moment que tu me donnes le service, j'ai aucun problème. Moi je fais ma part en tant que parent. C'est tout. (Belinda)

Je trouve qu'elle est un peu condescendante pour une directrice d'école primaire. Tu ne t'y prends pas comme ça avec les parents si tu veux leur collaboration. Tu leur parles avec un peu plus d'un ton respectueux à mon avis là. Fait que ça, c'est les deux expériences que j'ai eues avec elle. [...] Honnêtement, j'ai trouvé que c'était un manque de respect. Point barre. Ça fait que moi, je limite mes interactions au nécessaire possible avec eux là. [...] C'est sûr que c'est des petits points que je n'apprécie pas forcément, parce que je trouve qu'elle n'accorde pas beaucoup d'importance aux parents. Puis honnêtement, je tiens vraiment au développement de [mon fils] et je fais vraiment de mon mieux pour qu'il s'en sorte. Mais je sais pas, je vais le changer d'école et on verra l'année prochaine comment ça se passe. (Enora)

Le chapitre suivant propose une discussion des résultats par l'éclairage du cadre de référence.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Le chapitre précédent a présenté les résultats obtenus à partir des entretiens réalisés auprès de dix parents originaires d’Afrique subsaharienne francophone participant à la recherche. L’analyse de ces entretiens a permis de répondre à l’objectif principal de cette recherche, à savoir mieux comprendre les perceptions des parents originaires d’Afrique subsaharienne francophone de leurs relations avec le milieu scolaire de leurs enfants. Plus spécifiquement, cette recherche vise à décrire leurs perceptions de différents aspects qui composent la vie scolaire et à faire ressortir quelques défis spécifiques vécus par les parents en regard de leurs rapports avec le milieu scolaire de leurs enfants. Pour faire suite, ce chapitre propose une discussion des résultats au regard de la question de recherche : comment les parents immigrants originaires d’Afrique subsaharienne francophone perçoivent leurs relations avec le milieu scolaire de leurs enfants ? Cette question sera élucidée, en lien avec la problématique et des concepts d’intérêts présentés dans le cadre théorique.

5.1 Une perception diversifiée de l’école, source de confusion?

Les résultats de cette recherche montrent que les parents rencontrent plusieurs défis en lien avec le milieu scolaire de leurs enfants, ceux-ci sont vécus à différents degrés et teintent leurs relations avec le milieu scolaire. Plusieurs de ces défis s’expliquent par la méconnaissance des parents de différents termes employés par les programmes et les méthodes d’enseignement. D’autres sont davantage liés à leurs perceptions différentes du rôle attendu des parents par le système scolaire québécois et

les attentes des parents à l'égard du système scolaire. Des défis similaires sont par ailleurs documentés dans d'autres études, soit le manque de connaissance du fonctionnement du système scolaire québécois (Mc Andrew et al., 2015 ; Kanouté et al., 2014), les méthodes d'enseignement (Charette et Kalubi, 2016), les rôles et attentes de l'école et le fonctionnement des communications école-famille (Charette et Kalubi, 2017).

Cependant, nos résultats montrent une diversité des perceptions parmi les parents sur divers éléments relatifs au milieu scolaire de leurs enfants. Il apparaît que cette perception est teintée par leurs expériences, leurs visions du monde et leurs réalités. Elle est également teintée par leur propre expérience dans le programme français en place dans leur pays d'origine, par leurs attentes envers le système scolaire québécois et par leurs perceptions du système scolaire en place au Québec. Ces constats sont en toute en cohérence avec les recherches portant sur les personnes récemment immigrées stipulant que celles-ci construisent leur rapport au milieu scolaire d'après les normes éducatives et sociales issues de leur expérience de scolarisation dans leur pays d'origine (Charette, 2016 ; Charette et Kalubi, 2017).

Les parents rencontrés perçoivent de manière générale que leurs relations est assez bonne et ceux-ci apprécient plusieurs aspects du système scolaire québécois. Bien que l'ensemble des parents considèrent que le système scolaire fonctionne bien – et le considèrent souvent meilleur sur plusieurs aspects que le milieu scolaire duquel ils sont

issus – leurs perceptions du système scolaire québécois se situent dans un continuum entre des aspects perçus par certains parents comme positifs et d'autres comme étant plus négatifs ou critiqués.

Ainsi, alors que certains parents parlent positivement des méthodes d'enseignement, en mentionnant la bienveillance des enseignants et la non-violence en classe, d'autres regrettent le manque d'autorité et de discipline en classe et les faibles attentes des enseignants envers les enfants et les parents. De la même manière, alors que certains considèrent les matières et les contenus enseignés et leur niveau d'approfondissement satisfaisant, d'autres regrettent le niveau du vocabulaire trop faible. Ainsi, certains parents apprécient que les enseignants utilisent une variété de méthodes d'enseignement novatrices, d'autres voient dans ces différences un défi dans l'accompagnement dans les devoirs et leçons, en lien avec leurs propres apprentissages dans leur pays d'origine. Un autre exemple est les contenus enseignés en histoire dans le programme québécois – il se concentre sur l'histoire du Québec et du Canada et néglige l'histoire des autres pays du monde.

Les parents diffèrent aussi sur le fait d'avoir trop ou pas suffisamment de devoirs, trop ou pas assez de compétitivité. Enfin, ils sont plus ou moins à l'aise avec l'organisation au sein de l'établissement, les règlements en place, la gestion des comportements problématique, les communications et l'aide offerte.

Ces éléments sont notamment abordés en lien avec la méconnaissance des parents de certains éléments du système scolaire québécois, soit la gestion des conflits entre les enfants, les façons d'enseigner certaines matières et ce qui est attendu par le milieu des parents.

Plusieurs de ces éléments rejoignent les travaux de Rachédi et Vatz Laaroussi (2016), qui notent que les parents immigrants qui ont un niveau d'éducation plus élevé ont de plus grandes attentes envers le milieu scolaire québécois. De plus, les résultats de cette présente étude sont similaires à ceux de ces autrices, qui soulignent que ces parents peuvent considérer que les enseignants québécois n'encouragent pas assez la compétition entre les élèves et que les notions acquises dans certaines matières ne sont pas suffisamment approfondies (Rachédi et Vatz Laaroussi, 2016). Par ailleurs, les résultats recueillis démontrent, en toute cohérence avec les recherches dans ce domaine, que malgré leur expérience dans le système scolaire québécois à travers leurs études universitaires, les parents disent rencontrer tout de même des défis liés au manque de connaissance du fonctionnement du système scolaire québécois (Mc Andrew et al., 2015 ; Kanouté et al., 2014), tel que les niveaux d'études, les méthodes d'enseignement (Charette et Kalubi, 2016), les rôles et attentes de l'école et le fonctionnement des communications-école-famille (Charette et Kalubi, 2017), ce qui selon ces auteurs était observé chez les parents nouvellement arrivés au Québec.

Les résultats obtenus dans ce projet de recherche rejoignent aussi ceux de Charette (2016) et Charette et Kalubi (2017) portant sur le rapport que construisent ces parents au milieu scolaire d'après les normes éducatives et sociales issues de leur expérience de scolarisation dans leur pays d'origine, puis ce système de référence rencontre les normes éducatives de la société d'accueil (Bérubé, 2004 ; Bornstein et Bohr, 2011 ; Changkakoti et Akkari, 2008 ; Legault et Fronteau, 2008 ; Mondain et Couton, 2011). Comme dans le cas de l'étude de Groux et Porcher (2000), qui se sont intéressés aux caractéristiques et aux disparités des systèmes éducatifs, à la rencontre entre les normes éducatives ainsi qu'aux problèmes occasionnés par le passage de l'un à l'autre, les principaux défis relevés dans cette recherche sont liés aux méthodes d'enseignement et aux modalités d'évaluation, à l'organisation pédagogique ainsi qu'aux attentes parentales, notamment en regard de la réussite de leurs enfants.

Enfin, bien que les parents maîtrisent et utilisent déjà le français, ils rencontrent tout de même des défis liés à la langue, plus précisément aux termes qui sont différents de ce qu'ils apprenaient à l'école lorsqu'ils étaient enfants. Des parents dénotent les différences entre le système éducatif québécois et le curriculum français utilisé dans leur pays d'origine.

L'ensemble de ces éléments représentent pour certains parents des défis et même des difficultés, à différents degrés. À ce sujet, il semble important de mettre en lumière l'expérience des parents en lien avec l'héritage colonial et son influence sur leurs

perceptions du système scolaire québécois. Ainsi, le niveau d'apprentissage, la qualité et l'usage de la langue française sont critiqués.

5.2 La perception du rôle du parent

Des parents évoquent ne pas vraiment savoir ce que le milieu scolaire attend d'eux. Pourtant, des recherches (Deslandes, 2015) évoquent les variables psychologiques qui peuvent faciliter ou rendre difficile la collaboration entre l'école et la famille du point de vue des parents, telles que leur sentiment de compétence et leur compréhension de leur rôle. En effet, cela dénote une certaine méconnaissance du système scolaire québécois au niveau primaire. Certains regrettent que leur rôle se limite à l'accompagnement dans les devoirs, ce qui nuit selon eux à la collaboration/relation avec le milieu scolaire de leurs enfants.

Or, des parents qualifient la relation avec le milieu scolaire de leurs enfants comme une relation de collaboration et un partenariat. Des parents ont l'impression de jouer un rôle dans cette relation, notamment par l'implication parentale dans les devoirs et travaux scolaires à faire à la maison, ce qu'ils voient de manière positive – si l'horaire est adéquat et la quantité suffisante. Ils se sentent aussi considérés et sollicités lorsque le milieu scolaire communique avec eux concernant l'évolution de leurs enfants, par des notes personnalisées dans l'agenda par exemple.

Au contraire, les parents qui éprouvent de la difficulté à contacter les enseignants de leurs enfants ne se sentent pas qu'ils sont considérés ou respectés par le milieu scolaire, ce qui semble nuire à la relation avec le milieu scolaire. Or, les recherches dans le domaine, dont le concept *d'empowerment* de Dunst (2002) issu de son modèle centré sur la famille fait référence au développement du sentiment de compétence et de confiance parentale nécessaire pour susciter une participation active à l'éducation de leur enfant et pour collaborer avec les acteurs du milieu scolaire.

Un autre défi souligné est que plusieurs parents ont l'impression qu'il leur incombe constamment de faire le premier pas avec les enseignants de leurs enfants, afin d'établir une relation positive et une réelle collaboration. Ainsi, plusieurs d'entre eux ont développé des stratégies, tels qu'être proactif et communiquer régulièrement avec les enseignants, afin de s'assurer d'une meilleure collaboration entre ces derniers et les enseignants. Pour ce faire, ils démontrent à l'enseignant dès le début de l'année scolaire qu'ils tiennent à être présents, qu'ils demeurent disponibles pour la bonne évolution de leurs enfants et qu'ils veulent être informés de toute information pertinente concernant l'enfant. Ainsi, des parents ont appris avec le temps que s'ils contactent l'enseignant en amont, dès la rentrée des classes, et qu'ils se montrent ouverts et présents, ils réussissent à établir un contact positif, un partenariat qui perdure toute l'année. Il reste qu'ils trouvent cela difficile par moment, car ils ont l'impression qu'il leur incombe de faire cette démarche et ce premier pas, mais considèrent que cela vaut le coup malgré tout. Cela correspond aux écrits au sujet de la collaboration école-famille qui mettent

de l'avant l'importance d'une implication réciproque afin de promouvoir le développement scolaire et social des enfants (Henderson *et al.*, 2007, dans Deslandes, 2015).

En ce qui concerne les difficultés avec les termes et méthodes employés dans les apprentissages, les parents notent qu'il leur revient de chercher des ressources pour trouver des équivalences et pour connaître la manière dont certaines notions sont enseignées, afin de mieux soutenir leurs enfants dans leurs apprentissages à la maison. Ces parents souhaiteraient que le milieu scolaire outille davantage les parents africains et qu'il ait conscience qu'ils ont évolué dans un programme éducatif différent que celui du Québec soit le programme français enseigné dans leur pays d'origine d'Afrique subsaharienne francophone. De ce fait, des différences entre les manières d'enseigner entraînent des difficultés pour les parents lorsqu'ils soutiennent et aident leurs enfants à la maison.

5.3 L'inquiétude des parents face aux incidents vécus par leurs enfants et leur gestion

En lien avec les attitudes du milieu scolaire, des parents considèrent que les enseignants présentent des attitudes neutres à leurs égards et font preuve d'ouverture et de non-jugement et n'ont pas l'impression d'être considérés comme un étranger, mais plutôt comme les autres parents, de manière indifférenciée. D'autres évoquent avoir déjà perçu des attitudes péjoratives des acteurs du milieu scolaire. En fait, de leurs

subtilités, les parents peinent à identifier clairement certaines attitudes et à les nommer. Certains ont ressenti et perçu de la condescendance, du jugement et des stéréotypes à l'égard de leur famille. Certains perçoivent qu'il y a quelque chose, ils ressentent du jugement et ils ont l'impression d'être perçus différemment, mais ne sont pas à l'aise d'identifier cela comme du racisme. Les attitudes, les propos, les gestes et les comportements sont considérés comme du racisme individuel (CDPDJ, 2021), ces formes peuvent être plus ou moins subtiles.

Par ailleurs, des parents trouvent particulièrement difficiles les paroles et comportements à caractère discriminatoire émis par d'autres enfants à l'égard de leurs enfants au sein du milieu scolaire. Ces parents relatent que leurs enfants ont vécu de l'intimidation ou du harcèlement, et ce, dès la maternelle. Ces comportements se manifestent par des paroles blessantes et particulièrement méchantes, portant principalement sur des caractéristiques physiques. Ce type d'expériences rejoint celles observées par Primon et Brinbaum (2013), dont les recherches, faites en France, ont montré que les expériences de discrimination dénoncées vécues dans le milieu scolaire et attribuées à l'origine ou à l'aspect physique (par exemple la couleur de la peau) sont prépondérantes chez les enfants dont les parents sont originaires d'Afrique subsaharienne.

Les parents rencontrés s'inquiètent de voir leurs enfants vivre ce type de comportements et redoutent aussi bien l'impact que cela pourrait avoir sur eux que

l'ampleur que cela pourrait prendre. Ils expriment leur espoir que cela ne perdurera pas à travers leur parcours scolaire. Ces parents s'inquiètent aussi de voir que ces comportements peuvent être vécus aussi tôt dans le parcours scolaire de leurs enfants. Cela montre bien l'attitude qu'ils adoptent : plutôt que s'indigner, ils s'inquiètent pour le bien-être de leurs enfants.

Qui plus est, ces parents remettent en question l'attitude des enseignants et du milieu scolaire québécois face à ces incidents. En effet, plusieurs ont l'impression que les enseignants ne prennent pas cela suffisamment au sérieux et banalisent ces situations, disant qu'il s'agit de « simples disputes » qui sont normales entre enfants. Certains parents acceptent cette analyse, notamment lorsque l'incident est à bien des égards anodin, alors que d'autres considèrent que ce n'est pas la raison qui importe, mais plutôt le résultat. Ceux-ci considèrent qu'il est important que cela soit clairement abordé avec les enfants et géré adéquatement, afin d'éviter que cela ne se reproduise ou perdure dans le temps.

Un autre problème est que les parents ne savent pas vraiment comment les enseignants et le milieu scolaire gèrent et règlent ces situations. Certains parents ont communiqué avec le milieu scolaire pour en savoir plus, mais sans vraiment en savoir davantage. D'autres ont rencontré les enseignants afin qu'une action soit posée et que les comportements cessent, car de leur point de vue le milieu scolaire n'agissait pas vraiment. Ces parents trouvent que le milieu scolaire gère ce type de comportement

avec trop de légèreté. Tout en partageant l'idée que les enfants sont portés à répéter des choses qu'ils ont entendues sans nécessairement avoir conscience de la signification ou de l'effet de certaines paroles, il importe que le milieu scolaire réagisse par de l'éducation, comme en expliquant que telle ou telle parole ne se dit pas et peut être blessante. Or, c'est un élément qui affecte grandement les relations des enfants comme de leurs parents avec l'école.

CONCLUSION

Ce projet de recherche visait à mieux comprendre les perceptions des parents originaires d'Afrique subsaharienne francophone de leurs relations avec le milieu scolaire de leurs enfants. Plus encore, il cherchait à décrire les défis vécus par les parents en regard de leur rapport avec le milieu scolaire. Ces objectifs de recherche voulaient combler une méconnaissance de la situation spécifique des parents originaires d'Afrique subsaharienne francophone ayant des enfants en région. En effet, les études s'intéressaient particulièrement à la situation générale des immigrants récents et de réfugiés dans les grands centres du Québec (Charette et Kalubi, 2017 ; Bahi et Piquemal, 2013 ; Kanouté et al., 2014).

Pour répondre aux objectifs de recherche, cette étude qualitative a été menée auprès de dix parents rencontrés individuellement à l'aide d'un canevas d'entretien semi-dirigé. Par la suite, l'analyse des données qualitatives a été effectuée en prenant appui sur la méthode d'analyse de contenu en six étapes inspirées par l'Écuyer (1990).

Les résultats obtenus ont montré qu'il y a une grande disparité dans les perceptions et le vécu des parents rencontrés. En effet, les résultats démontrent la variabilité des perceptions de ces parents de leurs relations avec le milieu scolaire de leurs enfants. Leurs perceptions sont teintées par leur propre expérience d'apprentissage dans leur pays d'origine, par leurs attentes envers le milieu scolaire québécois ainsi que leurs valeurs et visions du monde. Ainsi, des parents rencontrent certains défis en lien avec le milieu scolaire de leurs enfants, alors que ce n'est pas nécessairement vécu de la

même façon par d'autres. De plus, les variations relatives aux contextes spécifiques au sein des établissements scolaires ainsi que les différences dans les approches des enseignants et les différences individuelles des enfants contribuent à ces disparités concernant le vécu de ces familles.

Les résultats ont aussi montré que les parents rencontrent quelques défis, notamment en lien avec le rôle que les parents peuvent jouer dans les apprentissages de leurs enfants et dans le cadre scolaire. Notamment, il ressort des résultats de cette recherche les inquiétudes des parents en ce qui a trait à la réussite scolaire et le bien-être de leurs enfants et leurs inquiétudes face aux incidents que peuvent vivre leurs enfants dans leur milieu scolaire.

Cette étude montre bien l'importance de mieux communiquer avec les parents immigrants pour mieux comprendre leurs attentes en lien avec leur expérience et leur vision de leur rôle pour mieux collaborer et œuvrer pour la réussite des enfants. D'ailleurs, les recherches dans ce domaine démontrent bien les bénéfices d'une bonne collaboration entre l'école et les familles.

Néanmoins, ce projet présente certaines limites. D'abord, peu de parents ont participé à ce projet de recherche, l'échantillon étant composé de dix parents. De ce fait, les résultats sont situés dans un contexte spécifique, c'est-à-dire des parents originaires d'Afrique subsaharienne francophone ayant fait des études universitaires au

Québec et désormais parents d'enfants scolarisés en Mauricie. Ainsi, les résultats obtenus sont difficilement généralisables à un autre contexte.

Une autre limite de cette étude réside dans le fait que les parents rencontrés ont peu parlé d'enjeux systémiques et ont plutôt partagé leur vécu très personnel. Il reste que cela limite aussi les généralisations possibles à partir de cette étude, les constats des parents étant aussi liés aux expériences spécifiques de leurs enfants et de leurs contextes scolaires. De plus, le fait d'être une chercheuse blanche et québécoise représente une autre limite et les parents ne voulaient peut-être pas me blesser, bien qu'ils me connaissaient.

Au regard des résultats de ce projet de recherche, il serait pertinent de s'intéresser aux défis de ces familles originaires d'Afrique subsaharienne. Malgré les facilités théoriques dont elles peuvent bénéficier, il semble qu'elles vivent des difficultés d'intégration, notamment en lien avec le parcours scolaire de leurs enfants. Les incidents racistes, dont ils nous ont fait part très brièvement, laissent voir que ces difficultés peuvent devenir aussi plus difficiles à gérer, de part et d'autre. Une meilleure collaboration entre les parents et l'équipe-école permettra de les aborder ensemble, malgré leurs sensibilités.

RÉFÉRENCES

- Afrique. (2019). Dans *Antidote (version 9)*. Montréal, Canada : Druide informatique.
- Afrique francophone. (2019, 28 septembre). Dans *Wikipédia*. https://fr.wikipedia.org/wiki/Afrique_francophone#cite_ref-1
- Bahi, B., et Piquemal, N. (2013). Dépossession socio-économique, linguistique et résilience: horizons de mobilité sociale chez les élèves immigrants, réfugiés au Manitoba. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 25(1-2), 109-128.
- 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. <https://doi.org/10.7202/019683ar>
- Bérubé, L. (2004). *Parents d'ailleurs, enfants d'ici. Dynamique d'adaptation du rôle parental chez les immigrants*. (12). Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Blanchette-Lamothe, L. et Audet, G. (2017). Collaborer avec les parents immigrants. *Vivre le primaire*, 30(3), 65–67.
- Blaud, C. (2001). *La migration pour études*. Paris : l'Harmattan.
- Bornstein, M. H. et Bohr, Y. (2011). Immigration, acculturation et pratiques parentales, *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Montréal, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants (CEDJE).
- Bureau de Coopération Interuniversitaire (2018). *Données préliminaires relatives aux inscriptions au trimestre d'automne 2018*. Repéré à <http://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2018/10/Inscriptions-automne-2018.pdf>
- 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.
- Charette, J. (2016). Stratégies parentales déployées pour soutenir l'expérience socioscolaire d'élèves récemment immigrés: un fort investissement «en marge» de l'école. *Alterstice: Revue internationale de la recherche interculturelle*, 6(1), 121-132. DOI: 10.7202/1038284
- Charette, J., et Kalubi, J. C. (2016). Collaborations école-famille-communauté: l'apport de l'intervenant interculturel dans l'accompagnement à l'école de parents récemment immigrés au Québec. *Education, Science et Society*, (2), 127-149.

- Charette, J., et Kalubi, J. C. (2017). Rapport à l'école de parents récemment immigrés. Contexte migratoire et représentations sociales. *Diversité urbaine*, 17, 73-94. <https://doi.org/10.7202/1047978ar>
- Christenson, S. L. (2003). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Quarterly*, 18(4), 454-482.
- Commission ontarienne des droits de la personne (OHRC) (2004). *Les concepts de race et de racisme et leurs implications pour la Commission ontarienne des droits de la personne*.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) (2021). *Document de réflexion sur la notion de « racisme systémique »*.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Montréal, QC : Pearson.
- Denzin, N.K. et Lincoln, Y.S. (Dir.) (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks (CA) : Sage.
- Deslandes, R. (2012, publié en 2014). Un modèle du développement humain au service de la réussite éducative du jeune : vers un modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration école-famille, *Revue Développement humain, handicap et changement social*, 20, 3, 77-92.
- Deslandes, R. (2015). La collaboration famille-école-communauté : pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd., p. 203-230). Presses de l'Université du Québec.
- Dunst, C.J. (2002). Family-centered practices: Birth through high school. *Journal of Special Education*, 36, 139-147.
- Bilge, S., et Forcier, M. (2016). La racialisation. *Revue Droits et libertés*, 35(2), 13-14.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Fortin, M. F et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. (Éd.3). Montréal : Chenelière Éducation.
- Francophone. (s.d.). Dans *Le dictionnaire Larousse en ligne*. Consulté 11 octobre 2019 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/francophone/35064>

- Garner, R (1988). Verbal-report data on cognitive and metacognitive strategies. Dans Weinstein, C. E. (Eds). *Learning and study strategies : Issues in assessment, instruction and evaluation* (p.63-76). Orlando : Academic Press.
- Gaudet, S. et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : Du questionnement à la rédaction scientifique*. Ottawa : Les presses de l'Université d'Ottawa.
- Giroux, L. (2012). *L'autorégulation de l'apprentissage comme levier à l'affiliation d'étudiants étrangers inscrits dans le système universitaire québécois* (Doctoral dissertation, Université du Québec à Trois-Rivières).
- Groux, D. et Porcher, L. (2000). *Les échanges éducatifs*. Paris: L'Harmattan.
- Hall, S. (1980). *Race, articulation and societies structured in dominance*. Dans Opratko, B., et Müller-Uri, F. (2014). L'islamophobie et les théories critiques du racism. *Période*.
- Kanouté, F., Charette, J., André, J., Rachédi, L., et Rahm, J. (2014). Les dynamiques d'établissement, les enjeux scolaires et les ressources communautaires. Le point de vue de parents d'origine haïtienne et d'intervenants. *Diversité urbaine*, 14(2), 31-50. <https://doi.org/10.7202/1035424ar>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthodes GPS et concept de soi*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Legault, G. et Fronteau, J. (2008). Les mécanismes d'inclusion des immigrants et des réfugiés. Dans G. Legault et L. Rachédi (dir.), *L'intervention interculturelle*. Montréal, Gaëtan Morin, 43-66.
- Lizotte, M., Borri-Anadon, C. et Hirsch, S. (2017). *Des clés pour mieux comprendre la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en milieu scolaire : le cas de la Mauricie*. Préparée en collaboration avec la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle du Ministère d'éducation et en enseignement supérieur.
- Marshall, C. et Rossman, G. B. (1995). *Designing Qualitative Reseach*. Newbury Park CA : Sage.
- Mc Andrew, M. et l'équipe du GRIÉS (dir.) (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

- McGill. (2019). Liste de pays d'Afrique subsaharienne. Consulté au https://www.mcgill.ca/mastercardfdn-scholars/files/mastercardfdn-scholars/liste_des_pays_admissibles_2020.pdf
- Mondain, N. et Couton, P. (2011). L'insertion socio-éducative des enfants d'immigrants africains à Montréal et à Ottawa-Gatineau. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante. Les dynamiques de l'établissement*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 59-71.
- OCDE. (2004). *Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges*. Paris: OCDE, Centre for Educational Research and Innovation, 317.
- Opratko, B., et Müller-Uri, F. (2014). L'islamophobie et les théories critiques du racism. *Période*.
- Organisation internationale de la francophonie (OIF). (2010). *88 états et gouvernement 125*. Consulté sur <https://www.francophonie.org/88-etats-et-gouvernements-125>
- Organisation internationale en la francophonie (OIF). (2018). *La langue française dans le monde, synthèse 2018*. Consulté sur <http://observatoire.francophonie.org/2018/synthese.pdf>
- Organisation internationale de la francophonie (OIF). (2019a). *La langue française en Afrique*. Consulté sur <http://observatoire.francophonie.org/qui-parle-francais-dans-le-monde/la-langue-francaise-en-afrique/>
- Pires, A. P. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans Poupart, J. (Dir.). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 3-54). Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives. Montréal : Gaétan Morin.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans Pou part, J. (Dir.). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (173, 209). Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives. Montréal : Gaétan Morin.
- Prairie Research Associates (2004). *Le Canada au premier rang: l'enquête 2004 sur les étudiants étrangers*. Ottawa : Bureau canadien de l'éducation internationale, 36.

- Primon, J. L., et Brinbaum, Y. (2013). Parcours scolaires des descendants d'immigrés et sentiments d'injustice et de discrimination. In: *Economie et statistique*, n°464-466, 2013. Inégalités et discriminations : questions de mesure. p. 215-243
- Rachédi, L., et Vatz Laaroussi, M. (2016). Les processus migratoires: revisiter les concepts de base à la lumière des réalités familiales et migratoires contemporaines. *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation: Théorie et pratique*, 58-69.
- Robergeau, D. (2007). *Regards croisés sur la trajectoire scolaire d'élèves d'origine haïtienne en situation de réussite scolaire*. Mémoire de maîtrise, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Roux, P., Gianettoni, L., et Perrin, C. (2006). Féminisme et racisme. Une recherche exploratoire sur les fondements des divergences relatives au port du foulard. *Nouvelles Questions Féministes*, 25(1), 84-106.
- Ryen, A. (2001). Cross-cultural interviewing. Dans Gubrium J. F. et Holstein, J. A. (Eds), *Handbook of interview research : Context and method* (p. 335-354). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Sales-Wuillemin, É. (2006). *La catégorisation et les stéréotypes en psychologie sociale*.
- Sanchez Mazas M. (2005) « Les mécanismes du racisme latent ». In : Eckmann M. et Fleury M. (dir.) *Racisme (s) et citoyenneté. Un outil pour la réflexion et l'action*. Genève : Editions ies, p. 33-40.
- Sanders, M.G. et Sheldon, S.G. (2009). *Principals Matter: A Guide to School, Family, and Community Partnerships*, Thousand Oaks, Corwin Press.
- Savoie-Zajc, L. (1996). Cohérence interne. Dans Muchielli, A. (Dir.). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (Dir.). *Introduction à la recherche en éducation*. (p. 171-198) Sherbrooke : CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3e éd.) (p. 123-147). Montréal: ERPI.

- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6^e éd.) (337-362) Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Service des communications, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). (2019). *Les étudiants se font plus nombreux à l'UQTR*. Consulté sur <https://neo.uqtr.ca/2019/09/20/les-etudiants-se-font-plus-nombreux-a-luqtr/>
- Service des communications, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). (2021). *De plus en plus d'étudiants fréquentent l'UQTR*. Consulté sur <https://neo.uqtr.ca/2021/09/22/de-plus-en-plus-detudiants-frequentent-luqtr/>
- Statistique Canada. (2016a). *Série « Perspective géographique », Recensement de 2016*. Tableau 1.1 Nombre et pourcentage de la population immigrante, Trois-Rivières, 2001 à 2016. Consulté sur <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/fogs-spg/desc/Facts-desc-imm-eto.cfm?LANG=Fra&GK=CMA&GC=442&TOPIC=7&>
- Statistique Canada. (2016b). *Profil du recensement, Recensement de 2016*. Région de la Mauricie, Origine ethnique pour la population. Consulté sur <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=F&Geo1=ER&Code1=2470&Geo2=PR&Code2=24&SearchText=mauricie&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All&TABID=1&type=0>
- Statistique Canada. (2017). *Série « Perspective géographique », Recensement de 2016*. Produit numéro 98-404-X2016001 au catalogue de Statistique Canada. Ottawa, Ontario. Produits de données, Recensement de 2016. Consulté sur <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/fogs-spg/Facts-cma-fra.cfm?LANG=Fra&GK=CMA&GC=442&TOPIC=7>
- Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. In : S. Moscovici, (Ed.) *Introduction à la psychologie sociale*, T1, Paris : Larousse, 272-302.
- Terrier, E. (2009). Les migrations internationales pour études: facteurs de mobilité et inégalités - Nord-Sud. *L'information géographique*, 73(4), 69-75.
- The United Nations Statistics Division. (2019). Countries or Areas/Geographical Regions. Consulté au <https://unstats.un.org/unsd/methodology/m49/>
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal/Bruxelles: Presse de l'Université de Montréal/De Boeck.

- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2006). Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. Dans L. Paquay, M. Crahay, et J.-M. De Ketele (Éds), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 65-80). Bruxelles : De Boeck.
- 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.
- Wicht, L., Von Lanthen, V. B., Sebeledi, D., et Eckmann, M. (2017). *L'incident raciste au quotidien: Représentations, dilemmes et interventions des travailleurs sociaux et des enseignants*. Éditions ies.

ANNEXE A
LE CANEVAS D'ENTRETIEN

LE CANEVAS D'ENTRETIEN

Préambule

- Remerciements
- Présentations
- Rappel des informations relatives à la rencontre :
 - Le contexte et l'objectif de la recherche
 - La durée de la rencontre
 - L'enregistrement de la rencontre, à des fins d'analyses
 - La confidentialité et l'anonymat de l'ensemble des informations recueillies
- Répondre aux questions du parent

Partie introductive : mise en contexte du parent

- Afin d'avoir une meilleure compréhension du vécu du parent, celui-ci est invité à présenter un portrait d'ensemble de son/ses enfant(s) pour être en mesure de les situer dans leur parcours scolaire (niveau(x) respectif(s), particularité(s) à préciser).

Questions / Thèmes

1. **Comment vivez-vous les échanges avec les enseignants concernant vos enfants?**

Que pensez-vous de la façon dont le milieu scolaire communique avec vous ?

- Permet d'aborder les invitations du milieu scolaire et la clarté du fonctionnement des communications école-famille
- Ex : la fréquence, la qualité et le climat des échanges, la clarté des informations reçues

2. **Comment décririez-vous votre relation avec les enseignants et le milieu scolaire de votre (vos) enfant(s) ?**

Que pensez-vous des liens entre le milieu scolaire et votre famille ?

- Permet d'aborder le type de relation (ex : confiance, égalitaire, asymétrie, collaboration, partenaire, perception d'un partage des responsabilités).
- Permet d'aborder les impressions et les sentiments (ex : valorisé, écouté, entendu, reconnu dans le rôle de parent, pris en compte (habiletés, temps du parent et la culture familiale)).

3. **Quelles sont vos attentes à l'égard des enseignants et du milieu scolaire ? Le milieu scolaire correspond-il à vos attentes?**
 - Permet d'aborder la compréhension des rôles et des attentes du milieu scolaire et du rôle de la famille
 - Ex : Les apprentissages, les méthodes d'enseignement et la réussite scolaire

4. **Quelles sont vos perceptions du système scolaire québécois? Comment décririez-vous le système scolaire québécois? L'enseignement reçu par vos enfants?**
 - Permet d'aborder les perceptions et les connaissances du parent du système scolaire québécois
 - Ex : Les caractéristiques du système (ex : qualité, efficacité, adéquat)
 - Ex : Les méthodes d'enseignement (ex : sévérité, exigence, compétition, modalités d'évaluation, attentes de l'enseignant)
 - Ex : L'enseignement reçu (ex : pertinence, étendue et approfondissement des notions acquises)

5. **Quels sont les éléments du milieu scolaire en opposition avec vos conceptions d'un bon milieu scolaire ? En accord ?**
 - Permet d'aborder la disparité perçue des deux systèmes éducatifs (au Québec et le système français en place dans le pays d'origine), par rapport à l'expérience actuelle au Québec et l'expérience antérieure dans le système français.
 - Ex : Valeurs, méthodes et contenus enseignés

6. **Vivez-vous des difficultés en regard du milieu scolaire ? Lesquelles ?**
 - Ex : Termes utilisés, comportements, attitudes, incompréhensions de certains aspects, l'accès à des ressources

7. **Que pensez-vous des comportements et attitudes des enseignants à l'égard de votre famille ?**
 - Ex : Ouverture, bienveillance, idées préconçues, jugement, stéréotypes, préjugés, attitudes discriminatoires, manifestation de discrimination
 - Ex : Avoir l'impression d'être considéré comme les autres parents ou comme un immigrant/étranger.

Fin de la rencontre

8. **Avez-vous des commentaires à ajouter? Est-ce qu'il y a d'autres éléments que vous souhaiteriez mentionner et qui n'ont pas été abordés jusqu'ici?**
 -
 - Remerciements.

ANNEXE B
LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche : **La perception des parents originaires d'Afrique subsaharienne francophone de leurs relations avec l'école en Mauricie**

Mené par : **Polyana Cusson**
Étudiante à la maîtrise en éducation (psychopédagogie)
Université du Québec à Trois-Rivières

Membres de l'équipe de recherche : **Sivane Hirsch**
Directrice de recherche,
Département des sciences de l'éducation,
Université du Québec à Trois-Rivières

Préambule

Votre participation à la recherche, qui vise mieux comprendre les perceptions des parents de leurs relations avec le milieu scolaire de leurs enfants, serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la chercheuse responsable de ce projet de recherche ou à un membre de son équipe de recherche. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

Objectifs et résumé du projet de recherche

L'objectif de ce projet de recherche est de contribuer à une meilleure compréhension de la perception des parents originaires d'Afrique subsaharienne francophone de leurs relations avec le milieu scolaire de leurs enfants, en documentant leurs perceptions et les enjeux vécus par ceux-ci.

Nature et durée de votre participation

Votre participation à ce projet de recherche consiste à une rencontre avec un membre de l'équipe de la recherche pour une entrevue d'une durée d'environ 45 minutes au cours de laquelle vous discuterez de vos perceptions de vos relations avec le milieu scolaire de votre (vos) enfant(s) et des enjeux vécus à cet égard.

L'entrevue sera faite par vidéoconférence, considérant les consignes de la santé publique, au moment qui vous conviendra le mieux.

Guide informatif pour l'utilisation de la vidéoconférence (Zoom)

1. Télécharger l'application Zoom (ordinateur) au <https://uqtr.zoom.us/download>
2. Pour se connecter à la rencontre, utilisez le lien URL envoyé par courriel.
3. En vous connectant, une boîte de dialogue s'affichera. Vous devrez cliquer sur « ouvrir zoom meetings ».
4. Ensuite, activer la caméra et le micro.

Pour de l'aide ou pour davantage d'informations, vous pouvez visionner la courte vidéo informative au https://www.youtube.com/watch?v=QlocqmNtuO4&ab_channel=AssistanceOutilped

Si vous avez besoin d'assistance, n'hésitez pas à contacter la chercheuse, Polyana Cusson au polyana.cusson@uqtr.ca

Risques et inconvénients

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ 45 minutes pour compléter l'entrevue, demeure le seul inconvénient.

Bénéfices

Votre participation à la recherche contribuera à une meilleure compréhension des perceptions des parents originaires d'Afrique subsaharienne francophone de leurs relations avec l'école en Mauricie et pourra permettre de mettre en lumière des éléments susceptibles d'aider les milieux scolaires en Mauricie à favoriser de bonnes relations avec ces familles et leurs enfants.

Votre participation est par ailleurs très appréciée pour sa contribution à l'avancement des connaissances à cet égard.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée en utilisant un nom fictif pour toutes les données vous concernant, et ce, dès la retranscription de votre entrevue. Les résultats de la recherche, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sur l'ordinateur de la chercheuse principale protégé par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront la chercheuse et la directrice de recherche. Ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites 5 ans après la fin du projet, soit en juin 2025 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Responsables de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Polyana Cusson, polyana.cusson@uqtr.ca ou Sivane Hirsch sivane.hirsch@uqtr.ca

Question ou plainte concernant les aspects éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-20-270-07.17 a été émis le 13 novembre 2020.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse ou du chercheur



Nous, Polyana Cusson et Sivane Hirsch, nous engageons à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet de recherche *La perception des parents originaires d'Afrique subsaharienne francophone de leurs relations avec l'école en Mauricie*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

Je m'engage à respecter la confidentialité de la rencontre.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant	Chercheuses
Nom :	Noms : Polyana Cusson Sivane Hirsch (dir.)
Signature :	Signatures :  
Date :	Date : 11 octobre 2020

Résultats de la recherche

Un résumé des résultats sera envoyé aux participants qui le souhaitent. Ce résumé ne sera cependant pas disponible avant juin 2021. Indiquez l'adresse postale ou électronique à laquelle vous souhaitez que ce résumé vous parvienne :

Adresse : _____

Si cette adresse venait à changer, il vous faudra en informer le chercheuse.

ANNEXE C

TABLEAU 1 : LES PAYS D'AFRIQUE SUBSAHARIENNE FRANCOPHONE

Tableau 1 : Présentation des pays d’Afrique subsaharienne francophone

	Régions et pays d’Afrique subsaharienne	Pays d’Afrique francophone	Statut de la langue	Statut au sein de l’OIF	Nombre de locuteurs français (2010)	Pourcentage de francophones dans la population (2018)
Afrique de l’ Est	Djibouti	Oui	Langue officielle	Membre	439 500	50 %
	Érythrée	Non	-	-	-	-
	Éthiopie	Non	-	-	-	-
	Kenya	Non	-	-	-	-
	Malawi	Non	-	-	-	-
	Somalie	Non	-	-	-	-
	Soudan du Sud	Non	-	-	-	-
	Tanzanie	Non	-	-	-	-
Afrique Centrale	Burundi	Oui	Langue officielle	Membre	682 000	8 %
	Cameroun	Oui	Langue officielle	Membre	7 078 000	41 %
	République centrafricaine	Oui	Langue officielle	Membre	1 306 000	28 %
	République du Congo	Oui	Langue officielle	Membre	2 094 000	59 %
	Gabon	Oui	Langue officielle	Membre	829 000	66 %
	Guinée équatoriale	Oui	Langue officielle	Membre	200 000	29 %
	Ouganda	Non	-	-	-	-
	République démocratique du Congo	Oui	Langue officielle	Membre	30 990 000	51 %
	Rwanda	Oui	Langue officielle	Membre	311 000	6 %
	São Tomé-et-Principe	Oui	Langue étrangère	Membre	107 200	n/d
Tchad	Oui	Langue officielle	Membre	1 617 000	13 %	
Afrique australe	Afrique du Sud	Non	-	-	-	-
	Angola	Non	-	-	-	-
	Botswana	Non	-	-	-	-
	Lesotho	Non	-	-	-	-
	Mozambique	-	Langue étrangère	Observateur	70 000	-
	Namibie	Non	-	-	-	-
	Swaziland	Non	-	-	-	-
	Zambie	Non	-	-	-	-
Zimbabwe	Non	-	-	-	-	

Afrique de l' Ouest	Bénin	Oui	Langue officielle	Membre	2 984 000	33 %
	Burkina Faso	Oui	Langue officielle	Membre	3 195 000	24 %
	Cap-Vert	Oui	Langue étrangère	Membre	48 000	n/d
	Côte d'Ivoire	Oui	Langue officielle	Membre	7 390 000	33 %
	Gambie	-	Langue étrangère	Observateur	-	-
	Ghana	-	Langue étrangère	Membre associé	1 331 200	-
	Guinée	Oui	Langue officielle	Membre	2 223 000	25 %
	Guinée-Bissau	Oui	Langue étrangère	Membre	247 000	n/d
	Liberia	Non	-	-	-	-
	Mali	Oui	Langue officielle	Membre	2 416 000	17 %
	Mauritanie	Oui	Langue étrangère	Membre	429 000	13 %
	Niger	Oui	Langue officielle	Membre	1 970 000	13 %
	Nigeria	Non	-	-	-	-
	Sénégal	Oui	Langue officielle	Membre	3 123 000	26 %
Sierra Leone	Non	-	-	-	-	
Togo	Oui	Langue officielle	Membre	2 252 000	40 %	
États insulaires	Madagascar	Oui	Langue officielle	Membre	4 029 000	20 %
	Comores	Oui	Langue officielle	Membre	142 000	26 %
	Maurice	Oui	Langue étrangère	Membre	942 900	73 %
	Mayotte	-	Langue officielle	-	-	-
	La Réunion	-	Langue officielle	-	-	-
	Seychelles	Oui	Langue officielle	Membre	85 000	53 %

Note. *Mayotte et La Réunion sont des départements outre-mer de la France. Elles ne sont pas considérées comme pays de l'Afrique subsaharienne, ni comme membre de l'OIF, selon les références consultées.*

Source: (Afrique, 2019 ; Afrique francophone, 2019 ; McGill, 2019 ; OIF, 2010 ; OIF, 2018 ; The United Nations Statistics Division, 2019).