

Regards croisés sur la collaboration école-parents immigrants

Divergences et résistances

Aurel St-Pierre, Université du Québec à Trois-Rivières

Aurel.St-Pierre@uqtr.ca

Corina Borri-Anadon, Université du Québec à Trois-Rivières

Corina.Borri-Anadon@uqtr.ca

Sivane Hirsch, Université Laval

sivane.hirsch@fse.ulaval.ca

Josée Charette, Université du Québec à Montréal

Charette.Josee@uqam.ca

Résumé

Afin de soutenir un changement des pratiques de collaboration école-parents immigrants, une démarche de recherche et d'accompagnement d'une équipe-école inspirée de la recherche-action-formation a été mise en place pendant trois ans. Cet article en présente le déroulement ainsi que les principaux constats, soit les divergences de regard documentées entre les membres du personnel scolaire et parents immigrants participants ainsi que les résistances au changement qui ont surgi pendant la démarche. Une réflexion sur les apports et limites de se centrer sur les divergences pour soutenir un changement de pratiques chez le personnel scolaire est par la suite proposée.

Mots-clés : collaborations école-familles immigrantes, démarche d'accompagnement et de recherche, divergences, résistances, changements de pratiques

Problématique

Au Québec, le taux d'élèves issus de l'immigration de 1^{re} ou de 2^e génération est passé de 18,1% en 2003-2004 à 32,4% pour l'année scolaire 2021-2022 (MELS, 2006 ; MEQ, 2022). Cette croissance caractérise l'ensemble de la province, dont le centre de services scolaire où a eu lieu la démarche dont traite cette contribution. Les élèves immigrants¹ y représentent plus de 20% de l'effectif, ceux de deuxième génération occupant une grande part (Borri-Anadon et Hirsch, 2021). Leurs parents, comme l'ensemble des parents d'élèves, sont sollicités quotidiennement par la vie scolaire de leur(s) enfant(s). À cet égard, plusieurs politiques éducatives québécoises font la promotion d'un partenariat entre les membres de l'institution scolaire et les familles, soulignant l'importance du rôle de parent comme premier éducateur et la valeur de l'engagement parental dans la réussite éducative (voir par exemple MELS, 2004 ; MEQ 2019, 2021a, 2021b).

Dans une visée inclusive et compréhensive, plusieurs travaux se sont penchés sur les défis de la collaboration école-familles immigrantes, ainsi que sur l'apport des relations école-famille-communauté. On sait que la collaboration école-famille revêt des interprétations et des sens différents, ainsi que des points de vue contrastés, selon que l'on se situe du point de vue de l'école, des parents ou de la communauté (Charette, 2020 ; Vatz Laaroussi et al., 2005). En termes de communications, la recherche montre que l'ouverture de l'école ne semble pas être aussi grande lorsqu'elles sont initiées par les parents plutôt que par l'école, et surtout lorsque celles-ci sont de l'ordre de revendications (Charette, 2016). En termes de participation, Changkakoti et Akkari (2008) montrent que les parents se retrouvent souvent face à un discours paradoxal de l'école, soit : « investissez-vous, mais n'interférez pas » (p.422). Enfin, lorsque les pratiques de collaboration des parents ne correspondent pas à la « norme scolaire prescriptive » (ibid., p.427), qui reste bien souvent implicite, leur mobilisation n'est pas toujours reconnue et risque même d'être invalidée (Charette, 2016 ; Conus, 2017). Dans certains cas, on observe un « déphasage entre les attentes de l'école en termes d'implication et les représentations que se font les parents immigrants de leur rôle et de celui de l'école dans la socialisation et la scolarité de l'enfant » (Kanouté, 2003, p.16).

¹ L'expression « immigrant » s'inscrit dans la perspective de la société d'accueil, notamment dans le cas d'un processus d'établissement permanent. Bien que l'on reconnaissse la diversité des trajectoires migratoires et l'augmentation de la migration dite temporaire, nous aurons recours à l'expression immigrant pour mettre l'accent sur leur relation avec l'institution scolaire québécoise.

S'ajoute à ce déphasage la présence de préjugés de la part de certain·es intervenant·es scolaires, notamment au regard des compétences parentales ou de leur volonté à s'engager dans la collaboration. Les préjugés peuvent entraver la communication et l'établissement d'un lien de confiance avec les familles (Vatz-Laaroussi et al., 2008). Alors qu'on sait que la connaissance des parcours, des réalités et des cadres de vie des familles immigrantes par les milieux scolaires favorise la collaboration (Charette et Kalubi, 2016), plusieurs milieux disent pourtant en connaître peu à ce sujet (Kanouté, 2007). Il faut savoir qu'en général, les documents ministériels semblent s'adresser à un parent « modèle » (Charette et Audet, soumis), en invoquant une collaboration reposant sur un « pied d'égalité » (Crozier, 2000). Ceci n'est représentatif que d'une partie des réalités scolaires et parentales, statistiquement blanches et de classe moyenne. Ce modèle donne peu de place aux parents qui n'y correspondent pas, ou qui sont considérés comme tels, risquant de renforcer certaines inégalités. En réalité, pour les parents immigrants, la collaboration prend une diversité de formes. S'il est vrai que leurs valeurs éducatives peuvent diverger de celles de l'école, leur participation n'en est pas moindre. Elle a souvent lieu à une certaine distance des milieux scolaires, notamment à travers le rôle parental (ex. encouragements, valorisation de l'école) ou en collaboration avec des partenaires de la communauté (Charette, 2016 ; Guennouni Hassani, 2022 ; Vatz Laaroussi et al., 2005). Notons que les parents immigrants sont susceptibles de vivre dans des contextes qui influencent leurs relations avec l'école, dont des conditions de vie précaires, changeantes ou une maîtrise partielle de la langue de scolarisation (Charette et Kalubi, 2017 ; Kanouté, 2007).

Dans une perspective critique, Crozier (2000) et Périer (2008) ont montré comment supposer de l'égalité entre l'école et les parents pour définir un partenariat n'est pas représentatif de la diversité des situations familiales et des rapports à l'institution, mais aussi contre-productif, dans la mesure où il faut, pour correspondre à cette vision, masquer les déséquilibres qui les caractérisent. En réalité, alors que le personnel scolaire a la légitimité institutionnelle de définir ce qu'est un « bon » parent, les parents ont peu d'opportunités de définir par et pour eux-mêmes leurs rôles et attentes envers l'école, voire d'en négocier les normes. Pour pallier ce défaut de représentation, on doit considérer d'emblée les inégalités qui caractérisent ce « partenariat », que ce soit au niveau du rapport à l'expertise et au professionnalisme, au langage employé, aux modes de fonctionnement administratifs, aux codes sociaux ou moraux qui régissent les échanges, ainsi qu'à la conception des apprentissages essentiels et du bien-être de(s) l'enfant(s).

À la lumière de ces constats, cette contribution fait état d'une démarche de recherche et d'accompagnement d'une équipe-école, visant la transformation de leurs représentations à l'égard de la collaboration, avec

pour objectif l'adoption de pratiques considérant davantage les perspectives des parents immigrants.

Cadre conceptuel

Cette recherche s'est largement inspiré des étapes de la médiation interculturelle (Cohen-Émerique, 2005), où la transformation des pratiques est appréhendée comme un processus marqué par « un temps et un espace de transformation des représentations et des imaginaires jusqu'à une recomposition du champ symbolique des protagonistes » (Beillerot, 2004, p. 204). Pour accompagner des changements à l'école, Bergeron et Prud'homme suggèrent de créer des espaces « qui favorisent des déséquilibres et des “ruptures” permettant aux acteurs [scolaires] d'entrevoir d'autres possibilités » (2018, p. 74-75). Ces ruptures peuvent être des bris de compréhension, des divergences de regards ou des désaccords. Suivant cette idée, Périer (2020) estime que la collaboration école-familles demeure une fiction tant et aussi longtemps qu'une place n'est pas accordée à leur expression. Parmi les conditions favorisant le changement de pratiques se trouvent, en plus d'interactions permettant la confrontation de points de vue, un contexte sécuritaire pour le personnel scolaire et des options plausibles permettant d'enrichir, voire de remplacer les représentations initiales.

La transformation des pratiques s'accompagne nécessairement de résistances au changement qui, selon Efros et Schwartz (2009), témoignent du principe de rationalité des individus, prenant la forme de stratégies visant avant tout à expliquer et à donner du sens à leurs comportements. Elles ont pour fonction de réduire les sources d'incertitude et de rendre les changements plus prévisibles. En contexte scolaire, les résistances documentées chez les enseignant·es par Zembylas (2010) auraient pour origine les différentes menaces perçues au sujet de « [leur] image de soi, leur conception de l'identité, leurs liens affectifs avec les élèves et les collègues, en surchargeant le curriculum et en intensifiant la charge de travail et le contrôle extérieur » (Zembylas, 2010, p. 222, *traduction libre*). Mais à l'instar de Beillerot (2004), Zembylas considère qu'un « espace de transformation des représentations » ne peut se construire en dehors de l'expérience vécue par le personnel scolaire, exigeant de considérer les contextes où se déroulent les changements, les émotions qu'ils suscitent, mais aussi les rapports de pouvoir qu'ils impliquent.

À cet égard, la perspective critique de Freire (1980) permet de concevoir que les prises de conscience menant à une transformation des pratiques reposent non seulement sur des changements relatifs à la conception d'un objet, mais aussi sur le questionnement du « comment et [du] pourquoi d'un statut au sein d'une hiérarchie sociale » (Marleau, 2009, p. 20). Reconnaissant d'emblée que l'expérience des parents et du personnel

scolaire est traversée de rapports de pouvoir multiples interagissant de manière complexe, tel que le rapport au genre, à la classe sociale ou à l'appartenance ethnoculturelle, le présent article se concentre sur ce dernier. Dans un contexte où la plupart du personnel scolaire québécois appartient à un groupe majoritaire blanc et francophone, les relations avec les parents immigrants peuvent être teintées par des processus d'altérisation, voire de racisation. Selon la CDPDJ (2023), généralement inconscient, le processus de racisation réfère au fait que certaines personnes sont, par « l'attribution d'une signification raciale, biologique, à des différences culturelles » (p. 13), plus susceptibles de vivre du racisme et de la discrimination.

Méthodologie

Le projet duquel est issue cette contribution a été initié à la demande de l'école, dans la visée de considérer davantage la voix des parents immigrants dans les représentations et pratiques de l'équipe-école. La démarche de recherche et d'accompagnement, qui a utilisé les divergences entre l'école et les parents immigrants pour susciter des changements en ce sens, s'est déroulée en trois phases.

La phase un du projet a documenté les regards de treize participant·es membres de l'équipe scolaire (MS) à trois moments différents. Un entretien de groupe avec l'ensemble des MS (moment A) a été suivi par trois entretiens individuels (gestionnaire, conseillèr·e pédagogique et technicien·ne en service de garde) et trois entretiens en sous-groupes (enseignant·es du régulier [n=2], équipe des classes d'adaptation scolaire [n=3] et employé·es de soutien [n=4]), afin de tenir compte de réalités professionnelles différentes (moment B). Enfin, une rencontre collective (moment C) a permis la restitution des constats documentés dans les deux premiers moments.

La phase deux a documenté les regards de onze participant·e·s parents immigrants (PI) dont au moins un enfant fréquentait l'école ciblée, à différents niveaux du régulier et en adaptation scolaire. Les parents, qui ont déclaré des origines diverses (Afrique du Nord [n=4], Afrique subsaharienne [n=3], Amérique du Sud [n=3] et Asie [n=1]), ont été invités à participer à un entretien individuel réalisé dans la langue de leur choix, en ligne.

La phase trois, impliquant les MS, a comporté diverses activités, commençant par une première rencontre où les divergences leur ont été présentées, afin d'entamer une réflexion collective à leur égard et sur les perspectives de mobilisation de l'équipe-école. Une deuxième rencontre a été axée sur la prise de conscience des divergences de regards. En parallèle, une réflexion collective s'est déroulée en vue de l'écriture d'un article dans une revue professionnelle. Une troisième rencontre, au

printemps 2023, a eu pour objectif de travailler à l'organisation d'une rencontre de sensibilisation avec l'ensemble des membres du personnel de l'école. Cette activité était prise en charge par les MS et a eu lieu quelques semaines plus tard.

Les entretiens des phases un et deux ont été enregistrés sur bande audio, retranscrits et soumis à une analyse de contenu. À l'aide du logiciel *Nvivo*, trois entrées de la collaboration école-familles immigrantes ont été utilisées pour une première organisation des données : la communication, la participation parentale et le partage des réalités familiales. Par la suite, les propos des MS et PI ont été contrastés afin d'en dégager les divergences. Toutes les activités ont été documentées avec un journal de bord et un recueil des traces de la démarche (photos des synthèses collectives, rétroactions sur l'article, propositions d'animations). L'analyse s'est effectuée de façon inductive (Blais et Martineau, 2006), dégageant les prises de conscience et les résistances qui ont ponctué le parcours des MS.

La démarche de recherche et d'accompagnement mise en œuvre s'inspire des principes de la recherche-action-formation (RAF), une recherche participative où chercheur·ses et praticien·nes collaborent, par l'articulation de ces trois pôles (Guay et al., 2016), à la visée d'un idéal de changement (Bergeron et al., 2019). Alors que les phases un et deux, le pôle *recherche*, ont visé à documenter l'expérience de la collaboration, la phase trois, le pôle *action*, s'est structurée autour des activités avec l'équipe scolaire. Le pôle *formation* réfère quant à lui aux prises de conscience effectuées par les MS et a contribué en retour aux pôles *recherche* et *action*.

L'équipe de recherche qui signe cette contribution est formée d'un·e assistant·e de recherche non-parent et de trois chercheuses-formatrices parents d'élèves, dont les expériences personnelles et professionnelles les ont amené.es à se considérer à la fois témoins et impliqué·es au regard des inégalités qui traversent l'école québécoise. Deux des chercheuses de l'équipe ont mis de l'avant la proximité de leurs expériences personnelles avec la réalité des familles immigrantes, ce qui a permis d'établir un lien de confiance avec les PI. Elles ont conjugué cette proximité à une posture d'expertise au sein de l'école, afin d'accorder une place et une légitimité à la voix des parents immigrants. Lors de la phase trois, le choix de poursuivre la démarche avec les MS et l'équipe-école, mais sans les parents, s'explique par l'objectif premier visant l'accompagnement de l'équipe scolaire. Toutefois, cela fait en sorte que la démarche reste inachevée, puisqu'elle omet à l'inverse de soutenir le pouvoir d'agir des parents immigrants.

Résultats

Les résultats de cette démarche sont présentés à travers les divergences de regards en fonction des entrées retenues pour appréhender la collaboration et les résistances documentées.

Communication

Les MS partagent une préoccupation pour une communication efficace et souhaitent trouver des solutions concrètes pour la faciliter. Ils conçoivent les parents comme détenteurs d'informations leur permettant d'effectuer leur travail :

« On va leur dire : « Ok, vous faites partie de l'équipe, vous faites partie de la solution ». (...) Vous allez contribuer, ou poser des questions, travailler ensemble, faire le portrait de votre enfant. »
(MSA, moment B)

Or, certain·es MS soulignent leur impression de faire beaucoup d'efforts pour communiquer, sans garantie que le parent ne comprenne :

« Moi, je nomme mes attentes et tout aux parents, on le fait bien souvent, on pense qu'il y a une discussion qu'on fait, mais c'est dommage à dire, mais c'est un monologue. Dans le fond, quand vous parlez, le parent entend. Il n'a peut-être pas vraiment compris, fait qu'on est comme passé à côté aussi, mais l'intention elle est bonne, l'enseignante elle a fait qu'est-ce qu'elle pouvait (...) Mais la compréhension justement, il y a tellement de choses qui sont ancrées, ça fait tellement longtemps sûrement aussi, puis leur vision sur l'école, leur compréhension... »
(MS I, moment C)

Alors qu'à plusieurs reprises des difficultés de communication liées au manque de maîtrise du français de la part des parents immigrants sont mentionnées, une MS souligne qu'il s'agirait de cas rares, car la très grande majorité des parents peuvent communiquer en français. En outre, les ressources existantes pour assurer la bonne tenue des rencontres dans ces cas précis ne sont pas mentionnées.

Les PI expriment des attentes élevées en termes de communication : ils souhaitent être informés de manière continue, ce qu'ils voient comme une condition pour être en mesure de collaborer. Plusieurs s'attendent à davantage de communications à l'initiative de l'école, bien que la plupart considèrent qu'ils prennent les initiatives nécessaires pour demander des outils et de l'aide pour leur enfant. Un parent exprime son besoin d'informations claires, accessibles, voire authentiques, afin d'être partie prenante de l'analyse :

« J'ai l'impression souvent d'avoir, pas souvent, mais quelques fois (...) c'est un langage comme, ce qu'on appelle chez nous « la

langue de bois », donc c'est sûr que c'est les gros termes, puis les grosses intonations. Donc, écoutez-moi, je parle de ma petite fille, là. (...) On ne veut pas des titres, on ne veut pas des diagnostics, on ne veut pas des... (...) Je veux savoir ce qui ne va pas, puis comment le changer, on est là pour le bien-être de l'enfant, pas plus que ça. » (PI A)

De plus, pour mieux jouer leur rôle, les PI ne veulent pas seulement « voir les matières, les notes, mais voir aussi le comportement de l'enfant parce qu'on va préparer des citoyens, on prépare des citoyens déjà à l'école » (PI F). Finalement, les parents rencontrés expliquent préférer la communication en temps réel et à l'oral, avec l'intervenant·e « le plus adapté, le plus approprié à la situation » (PI I) :

« Pour moi, le meilleur moyen c'est [de] se présenter à l'école, mais il y a [aussi] l'internet, que ce soit par courriel ou par téléphone. Si c'est quelque chose d'urgent, j'aimerais bien communiquer avec l'école [de] vive voix, c'est mieux que d'écrire une situation, sans les détails. Ainsi, on voit cette chaleur de communication et comme ça, on va régler le problème le plus tôt possible. » (PI C)

De leur côté, les MS font état de plusieurs contraintes pour varier les façons de communiquer avec les parents. Actuellement, les communications se font surtout par écrit, via les outils technologiques et peu se déroulent en personne.

Ainsi, en matière de communications, les divergences entre les MS et les PI portent sur les manières dont elles se déroulent. D'une part, les PI veulent sentir qu'ils peuvent participer aux prises de décisions quotidiennes à l'aide d'un vocabulaire accessible et d'une communication chaleureuse et continue, alors que les MS, bien que manifestant une volonté d'avoir une meilleure communication, perçoivent un décalage dans la manière dont leurs messages sont reçus. Ils disent aussi préférer une communication plus générique.

Participation parentale

Les MS disent vouloir encourager l'investissement des parents dans la réussite des élèves, mais craindre généralement que ceux-ci s'investissent trop, ce qui ne peut être dissocié des contraintes professionnelles qu'i·elles rencontrent au quotidien, tant sur le plan organisationnel qu'institutionnel. L'affirmation de cette MS en est un bon exemple, puisqu'elle dit vouloir éviter « *des parents qui sont trop intrusifs là, qui voudraient venir gérer même comment l'enseignant devrait faire son intervention (...)* » (MS N, moment B) De manière similaire, la figure du « parent participatif » suscite des réactions fortes :

« Parce qu'imaginez-vous un instant il y a 150 ou 200 qui manifestent leur désir de venir voir ce qui, leur enfant, la gestion d'agenda et tout ça (...). Je ne pense pas que le parent est obligé de savoir exactement qu'est-ce que fait son enfant à l'école pour se rassurer. Si l'école crée des espaces où les parents sont capables de venir vivre comme une fois au début de l'année ou à la fin de l'année, c'est assez. » (MS D, moment C)

Dans ce sens, plusieurs MS évoquent la possibilité pour les parents de faire du bénévolat à la bibliothèque, mais montrent une réticence à l'idée qu'ils viennent en classe, qualifiant ce scénario d'*« un peu envahissant »* ou manquant de *« détachement »* (MS C, moment C). À l'inverse, certain·es critiquent les parents qui ne se présentent pas *« au plan d'intervention, tsé des parents qui ne viennent pas au bulletin »* (MS N, moment B) ou soulignent que certains ne sont pas disponibles *« parce que les heures d'école c'est pendant les heures de travail puis les parents nous disent que (...) ce n'est pas [par] manque d'intérêt, mais par priorité »* (MS C, moment A).

Pour leur part, les parents se décrivent comme impliqués et relatent surtout un suivi scolaire rigoureux à la maison. Ils valorisent l'éducation, les apprentissages réalisés à l'école et la persévérance scolaire, fournissent une aide aux devoirs constante et allouent des ressources à leurs enfants, comme du matériel supplémentaire et du temps.

« Moi, personnellement, c'est avec l'étude de mes enfants (...) de m'assurer s'il y a des travaux qui sont en cours, est-ce qu'elle effectue les travaux, est-ce qu'on peut vérifier les travaux, vérifier ensemble les questions. (...) Donc, je suis tout le temps derrière elle et je lui demande à chaque fois, as-tu besoin d'aide, que je fasse quelque chose, de te dicter des mots, et même dans les calculs quand elle a besoin d'aide. » (PI H)

Généralement, les PI disent apprécier les activités socioculturelles où ils peuvent participer avec leur enfant. Selon plusieurs, cela favorise la communication avec les intervenant·es scolaires et avec les autres parents. De plus, cela leur permet d'avoir accès à des informations précieuses :

« Avant il y a[vait], comme une course (...) Les parents pouvaient venir voir et puis parler un petit peu avec leurs enseignants, puis toujours, voir comment les enfants ont fait l'activité sportive, donc ça c'est très, très, très intéressant. (...) /Et de] voir comment les enfants pouvaient travailler en groupe... » (PI J)

En somme, les divergences de regards portant sur la participation des parents témoignent d'abord d'une non-reconnaissance de la part des MS, voire d'une invisibilisation de la façon dont les PI disent participer à la vie

scolaire de leur enfant. Les MS évoquent aussi des réticences liées à la présence des parents à l'école, pouvant parfois témoigner d'une perspective défavorable envers ces derniers. Les PI mettent davantage de l'avant les retombées positives de leur présence à l'école pour l'enfant, tout en soulignant s'impliquer quotidiennement à une certaine distance de celle-ci.

Partage des réalités familiales

Du point de vue des MS, le partage des réalités que vivent les familles immigrantes est une responsabilité réciproque. Néanmoins, plusieurs reconnaissent que certaines familles ne sont pas à l'aise de partager leurs préoccupations avec l'école : « *Les parents immigrants n'iront pas nécessairement communiquer leurs faiblesses ou lacunes, peu importe, des problèmes qu'ils vivent, ils n'iront pas le dire à l'enseignante.* » (MS H, moment C) Dans ce sens, certain·es MS invitent les parents à nommer leurs besoins et à formuler des demandes à l'école. D'autres se donnent comme mandat d'initier une relation de confiance pour faciliter ce partage. Pourtant, plusieurs constatent que les parents ne savent pas toujours comment s'y prendre :

« Je leur dis : " Vous avez le droit de demander à la direction une rencontre pour leur parler de votre enfant, de ses difficultés (...) puis si vous voulez que je sois là, je pourrais être présent à votre rencontre pour bien vous accompagner dans ce que vous voulez faire..." Fait que, tsé, qu'est-ce que vous voulez leur dire, qu'est-ce que, c'est quoi votre demande? » (MS A, moment B)

Les MS avouent parfois manquer de connaissances sur les réalités vécues par les parents, et plus spécifiquement sur « *les réalités de chacune des communautés* » (MS F). Les PI, quant à eux, dénotent l'importance que l'école soit sensible à leurs réalités. Attachés à leurs origines, ils souhaitent que l'école valorise et reconnaisse leurs langues et pratiques familiales d'ordre culturel ou religieux. C'est dans ce sens qu'un d'entre eux dit vouloir que sa réalité soit accueillie dans son intégralité, sans qu'il y ait une pression à s'assimiler :

« Il y a une différence entre assimiler et inclure, moi je veux être inclus, je ne veux pas être assimilé, je ne veux pas que tu me décolores, je ne veux pas que tu me dénatures, je veux que tu me fasses sentir que je suis le bienvenu et que tu m'aimes comme je suis, écoute, c'est ça que je veux, c'est ça que mon fils veut aussi. » (PI I)

Alors qu'ils précisent apprécier la culture scolaire québécoise et consacrer du temps et de l'énergie pour la connaître, les PI souhaitent que cela soit aussi le cas de la part de l'école, d'où l'importance d'une réciprocité :

« Écoutez, chez moi, j'ai un arbre de sapin, même si je... (rires) Je ne vais pas... on ne fête pas Noël, mais on essaie quand même de faire vivre à nos enfants les mêmes fêtes que les autres enfants! Donc, pour qu'ils s'intègrent, pour qu'ils voient... J'aimerais que ça soit réciproque également, pour les autres enfants, on a l'Aïd el-Fitr, on a le Mawlid (...) Peut-être donner un vingt ou trente minutes aux enfants immigrants de parler de ça, donc dans une école, dans une classe, ça pourrait aider, vraiment, à voir d'où est-ce qu'on vient, puis qu'est-ce qu'on a comme culture. » (PI A)

Additionnellement, plusieurs PI estiment vivre des défis supplémentaires lorsqu'ils souhaitent partager leurs avis sur le quotidien scolaire de leur(s) enfant(s). Un PI observe que les attentes comportementales entre l'école et la maison diffèrent, par exemple, dans la manière dont les enfants intègrent les groupes d'amis :

« Il y a des choses qu'on accepte dans la famille, là... donc, des comportements qui sont vraiment euh, je dirais, acceptables ou tolérés chez nous, alors qu'ils ne sont pas tolérés à l'école (...) Ça a été reproché à ma fille qu'elle a de la misère (...) à s'intégrer dans un groupe. (...) Sa façon d'aborder le groupe était comme inappropriée, alors que chez nous c'est, donc, c'est acceptable, c'est tolérable. Chez nous, les enfants quand ils veulent jouer avec un groupe, ils vont et ils rentrent directement dans le groupe, ils [ne] demandent pas la permission. » (PI A)

De plus, des appréhensions sont partagées concernant le vécu des enfants à l'école, où certain·es sont victimes d'exclusion :

« Ma fille, il y a une journée elle m'a dit "est ce que c'est parce que je suis [son origine] qu'ils ne veulent pas jouer avec un [individu de cette nationalité]? ". J'ai dit "non, ce n'est pas ta faute ", je lui ai dit de le dire à son enseignante, "dis à quelqu'un, un adulte à l'école, ils vont t'aider ". Mais ça fait euh, ça fait quelques mois, mais elle n'est toujours pas très contente. (...) Les autres ne veulent pas jouer avec ma fille. (...) Dans la classe il y a 26 personnes, mais 25 personnes ne veulent pas jouer avec ma fille, ça c'est plate. » (PI J)

Un autre PI partage ses préoccupations concernant la non-intervention des acteurs scolaires dans les relations qui s'établissent entre élèves :

« Souvent, ils peuvent venir (...) parce qu'ils se sentent intimidés par d'autres élèves, mais aucun enseignant n'a fait cas de cela. En aucun cas, l'enseignant n'a communiqué sur ça. Et puis souvent, répétitivement, c'est les mêmes personnes. » (PI H)

Ainsi, les divergences concernant le partage des réalités familiales à l'école semblent reposer sur le fait que les MS y voient un droit ou une possibilité, dont chaque acteur·rice pourrait jouir de manière égale, tandis que les PI abordent les conditions nécessaires pour que cela soit possible, conditions qu'ils ne considèrent pas toujours établies ou accessibles.

Transformation des pratiques et résistances

Dès le début de la phase trois, des actions visant la reconnaissance de la diversité ethnoculturelle à l'école ont été mises en œuvre, dont l'installation d'horloges et de poteaux indiquant l'heure et la direction de six régions du monde et affichant des salutations dans différentes langues. De plus, certaines initiatives d'enseignant·es en classe ont rendu visibles certains univers culturels, par exemple en instaurant un coin « culture d'un pays d'origine » au préscolaire. Au fur et à mesure des rencontres de la phase trois, certain·es MS se sont montré·es plus à l'aise de nommer leurs biais et préjugés à l'égard des familles immigrantes. Confrontés aux divergences de regards, les MS ont pu discuter des différentes perspectives en présence. Chacun·e a pu s'attarder à la sienne afin d'en saisir les limites et s'en distancier. « *Ma référence, c'est ce que je possède* », a dit l'une des MS. I·elles ont accepté l'invitation de déplacer leur regard : « *Ce que je vois comme un 6 peut être un 9, pour celui qui le regarde de l'autre côté* », a dit une chercheuse.

Néanmoins, cette phase a aussi fait surgir certaines résistances. Une première, liée à l'agir, s'est exprimée lorsque les MS ont été invité·es à répondre à la question : « *Qu'est-ce qu'on est prêt·es à faire pour prendre en compte la réalité des familles immigrantes ?* » Amené·es à s'engager personnellement et collectivement dans un changement de pratiques, les MS ont fait état de contraintes qui les empêchaient d'agir ou qui remettaient en question leur pouvoir d'agir. Voici quelques propos recensés à cet égard : « *Ce n'est pas réaliste, faisable* » ; « *J'ai peur de perdre le contrôle sur mon travail* » ; « *Je sens que c'est l'école qui doit faire tous les efforts* ». Le sentiment que tout « [reposait] sur leurs épaules » était important.

Une deuxième résistance s'est avérée plutôt liée au statut social des participant·es. Les membres de l'équipe-école ont exprimé se sentir pris au dépourvu face à des situations perçues comme difficiles, notamment celles interprétées comme de l'exclusion ou du racisme de la part des parents, lecture appuyée par une actrice scolaire racisée. Certain·es disaient “[avoir] de la misère à identifier les situations de racisme potentiel». I·elles se tournaient alors vers leurs deux collègues racisé·es — d'origine haïtienne — pour leur demander des explications et s'assurer que cette lecture de la situation était pertinente.

Enfin, une troisième résistance s'est manifestée, touchant davantage à la posture professionnelle du personnel scolaire. Au-delà de trouver des actions simples à poser, il est apparu ardu d'avoir à initier et à soutenir un travail conscient et constant sur sa posture individuelle et collective. « *S'approprier l'ouverture demande du temps, de l'adaptation* », a dit une participante. D'ailleurs, c'est aussi cette prise de conscience que les membres du comité de travail ont identifiée comme difficile à transmettre aux autres membres de l'équipe-école. « *Le besoin des enseignants, c'est d'avoir du concret* », a dit un participant. Cette résistance fait écho à la première, axée davantage sur la recherche de solutions dites « *réalistes* », et témoigne d'une dynamique cyclique dans les résistances documentées.

Discussion

Les divergences de regards ressorties dans cette démarche concordent avec les constats d'autres recherches en matière de communication et de participation parentale (Charette, 2016 ; Vatz Laaroussi et al., 2005). En effet, le personnel scolaire participant avoue manquer de connaissances à l'égard des réalités que vivent les parents immigrants, alors que les parents rencontrés souhaitent que l'école soit plus sensible à leur égard. Les résultats concordent aussi avec l'ambiguïté mentionnée par Changkakoti et Akkari (2008), où les parents sont invités à s'investir sans trop interférer, ainsi qu'avec la difficulté avérée de l'école à reconnaître les déclinaisons de la participation parentale qui ne s'inscrivent pas dans sa propre définition de la collaboration (Charette, 2016 ; Périer, 2015). Les résultats soutiennent, à l'instar de Conus et Ogay (2018), que malgré la reconnaissance de l'importance d'une négociation avec les familles des termes de la collaboration, le personnel scolaire a tendance à demeurer dans une perspective prescriptive et implicite, peu ouverte à la remise en question. Mais les divergences de regards documentées montrent que les situations d'exclusion sont complexes. Par exemple, lorsqu'elles sont interprétées à tort ou à raison comme du racisme, certain.es membres de l'équipe scolaire peuvent parfois craindre d'envenimer la situation.

Somme toute, malgré l'objectif annoncé de la démarche, on peut dresser un bilan mitigé de l'utilisation des divergences entre les perspectives des parents immigrants et du personnel scolaire en tant qu'outils réflexifs pour soutenir un changement de représentations et de pratiques de la part de l'école.

La première difficulté fondamentale est que la démarche a adopté l'approche de la majorité des recherches et des politiques actuelles en matière de collaboration école-familles immigrantes, c'est-à-dire qu'elle a fait la promotion d'un partenariat d'égal à égal entre deux groupes distincts, tout en sachant pertinemment l'existence d'un déséquilibre épistémique, culturel et matériel (Crozier, 2000 ; Périer, 2008) entre les groupes et les individus qui le composaient. Dans cette optique, un écueil du choix de la

mise en lumière des divergences a été d'alimenter la perception d'une certaine « unité » parmi le personnel scolaire et les parents immigrants, alors que dans ces deux groupes, des visions plurielles, parfois même contradictoires se sont exprimées. Cette approche binaire, et possiblement confrontationnelle, peut être réductrice. De plus, sans une lecture des rapports de pouvoir en présence, présupposer l'« unité » de certains groupes peut renforcer une perspective essentialisante. Comme l'avance James (2015), l'entrée par « les cultures » joue un rôle d'écran pour comprendre comment le racisme et la blanchité fonctionnent, notamment en rendant invisibles les statuts inégaux, dont les priviléges structurels et matériels des personnes blanches. D'ailleurs, les actions mises en œuvre jusqu'à présent par l'équipe-école peuvent accentuer cette perspective culturalisante (ex. coins « culture d'un pays d'origine »). Il est possible de penser que cela ne constitue qu'une transformation cosmétique des pratiques scolaires, pouvant illustrer une limite de l'approche interculturelle, dont s'inspirent généralement les initiatives visant la collaboration école-familles immigrantes.

Une deuxième difficulté fondamentale s'est révélée inhérente au fait de travailler avec les représentations et les pratiques du point de vue de l'institution, représentée par le personnel scolaire. Structurellement, ce groupe avait un intérêt supplémentaire à ce que les pratiques demeurent les mêmes, ainsi qu'une préférence pour le *statu quo*. Autrement dit, la majorité des membres de l'équipe scolaire avaient le privilège d'entretenir des représentations à l'avantage de leur propre définition de la collaboration avec les parents. Cette difficulté fondamentale, voire inévitable, s'est révélée plutôt complexe.

Lors de la phase trois, plusieurs interventions de la part du personnel ont témoigné d'une crainte d'être dépassé·e par les changements visés. Ces interventions ont mis en lumière le fait que l'impression de perte de contrôle est très sensible émotionnellement, et intimement liée au rapport que le personnel scolaire entretient avec son travail à l'école (Zembylas, 2010). Mais si on s'attarde au changement des représentations comme à un processus, on peut considérer comme Eckmann et Davolio (2017) que la controverse et la contradiction doivent pouvoir exister, car les résistances et les opinions divergentes qui ne s'expriment pas à haute voix n'en persistent pas moins. Se sentir obligé·es de penser tout bas peut « bloquer un véritable changement d'attitude » (par.58). Le fait que les membres du personnel scolaire aient pu exprimer leurs points de vue et nommer leur réalité doit être considéré comme un avantage de la démarche.

La mise en perspective qu'a engendré la confrontation aux divergences a aussi pu contribuer à un certain changement d'attitude de la part des membres du personnel scolaire. Lors de la phase trois, les échanges ont contribué à visibiliser que le recours à l'explication du manque de connaissance du français de la part des parents immigrants, conçu comme

barrière principale à la communication, constituait une stratégie pour ne pas questionner la qualité des moyens de communication mis en place à l'initiative de l'école. On peut dire qu'à ce moment, les participant·es ont davantage compris le point de vue des parents. L'équipe a effectivement considéré que ceux-ci peuvent déroger du « modèle de comportement socialement attendu et habituellement défini » par l'école (Wolfensberger et Thomas, 1988, p.32) et reconnu que ceux-ci collaborent à la scolarisation de leur(s) enfant(s) selon leurs propres termes. Un autre exemple de changement manifeste est lorsque le personnel a pris en charge l'organisation d'une journée de formation auprès de l'équipe-école. Ce processus s'est révélé pertinent dans la mesure où il a permis à l'équipe d'aborder divers « biais cognitifs », selon les mots des participant.es, concernant à la fois la présumée barrière de la langue, mais aussi les compétences parentales prétendument plus faibles et l'idée selon laquelle la collaboration devrait dépendre des parents et se faire à leur initiative. À ce moment, les participant·es ont pris la responsabilité de rendre visibles, auprès de leurs collègues, les liens entre les représentations entretenues et les inégalités scolaires, dont la racisation.

Les résistances documentées lors de ce processus convergent avec les constats de Chow et al. (2021), qui observent que les réalités liées au racisme sont souvent évitées, contournées ou déléguées. À cet effet, si la présence de participant·es immigrant·es au sein de l'équipe-école, qui ont parfois assumé un rôle d'expert·es vis-à-vis leurs collègues, a permis à une variété de points de vue de s'exprimer et a contribué à valoriser les perspectives parentales, elle a aussi comporté l'écueil d'une délégation du changement, principalement vers ces personnes. De plus, il faut savoir que le déni, la dissimulation et la banalisation du racisme sont des éléments, au fond, assez normaux (Eckmann et Davolio, 2017, par.59). Par exemple, lorsqu'elles ont lieu en présence de personnes en position de privilège, les discussions sur le racisme tournent plus souvent qu'autrement autour de leurs propres difficultés (James, 2015). Ces résistances peuvent discréditer, consciemment ou non, des initiatives de changement en faveur du *statu quo* (hooks, 1994, Eckmann et Davolio, 2017, Watt, 2012, Chow et al., 2022, Gonsalves, 2008), et donc participer aux difficultés qu'éprouvent les parents immigrants à faire valoir leur contribution dans la scolarisation de leur enfant. Pourtant, plutôt que de les voir comme des obstacles à éliminer ou des écarts de parcours, il est crucial de reconnaître que celles-ci sont inhérentes aux processus de transformation. Dotées de sens pour les personnes concernées, elles deviennent des leviers potentiels de changement. En effet, lors de la phase trois, nommer ces résistances et signifier leur résurgence cyclique a permis au personnel scolaire de les questionner.

Lorsqu'il s'agit de passer à l'action, tel que l'avaient déjà souligné Boulanger et al. (2010), la modification des représentations est un exercice généralement difficile et exigeant. Les apports et les limites de la démarche

de recherche et d'accompagnement présentée contribuent à qualifier ces difficultés et ces exigences, permettant de penser des avenues prometteuses pour la recherche.

Conclusion

Pour que les pratiques scolaires prennent davantage en compte la perspective des parents immigrants, il faut non seulement des changements de perception relatifs à la conception de la collaboration, mais aussi une conscience sociale, ou critique, qui permet de questionner « le comment et le pourquoi d'un statut au sein d'une hiérarchie » (Marleau, 2009, p. 20). Qualifier cette hiérarchie, ou asymétrie (Périer, 2018), est essentiel pour une transformation des pratiques collaboratives entre l'école et les parents immigrants. De plus, les résistances et leurs dynamiques cycliques gagnent à être comprises comme rendant possible et non comme freinant les changements. Des initiatives critiques similaires à celle présentée pourraient certainement contribuer à ce que les équipes scolaires considèrent de manière plus juste les pratiques de collaboration dont font déjà preuve les parents immigrants.

Finalement, en écho aux limites des politiques jusqu'ici adoptées dans le milieu de l'éducation, cet article met en lumière par son absence le pouvoir d'agir des parents. Une cohabitation entre différentes perspectives et pédagogies, ancrées dans les expériences culturelles des élèves et des communautés, ne peut se passer d'une réflexion sur un réel partage du pouvoir, et notamment celui d'agir. Celui-ci nécessite un accès aux espaces, des ressources, du temps et un pouvoir décisionnel tangible permettant aux parents de parler pour eux-mêmes, de communiquer, de participer et de faire connaître leur réalité. Reconnaître le rôle de premier plan des parents en éducation, tel que le font la majorité des documents officiels, n'est ni souhaitable ni productif, si l'on ne considère pas activement la diversité des situations familiales et des rapports à l'institution et que l'on omet de forger des opportunités structurelles pour les soutenir.

Références

Beillerot, J. (2004). Médiation, éducation et formation. *Tréma* [En ligne], 23. <https://doi.org/10.4000/trema.572>

Bergeron, G. et Prud'homme, L. (2018). Processus de changement vers des pratiques plus inclusives : étude de la nature et de l'impact de conflits cognitifs. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 72–104.
<https://doi.org/10.7202/1054158a>

Bergeron, G., Prud'homme, L. et Rousseau, N. (2019). Illustrations, apports et limites d'une posture inductive en recherche-action-formation. *Approches inductives*, 6(1), 10–37. <https://doi.org/10.7202/1060043ar>

Borri-Anadon, C. et Hirsch, S. (2021). *Des clés pour mieux comprendre la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en milieu scolaire : le cas de Lanaudière*. Trois-Rivières : LEDIR (UQTR) et DILEI. Repéré à : www.uqtr.ca/ledir/fichesrégionales

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

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2023, janvier). *Rapport annuel sur les minorités visibles : Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics*. https://www.cdpdj.qc.ca/fr/publications/Rapport_Annuel_PAEE_MV_Janv_2023

Changkakoti, N. et Akkari, A. (2008). Famille et école dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.7202/019688ar>

Charette, J. et Audet, G. (soumis). Le rôle d'intervenantes et d'intervenants école-famille-communauté : quelle contribution aux visées d'équité, d'inclusion et de transformation sociale pour les familles immigrantes? *Nouvelles pratiques sociales*.

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>

Charette, J. et Kalubi, J.-C. (2016). School-Family-Community Collaborations: The Contribution of the Intercultural Worker in Accompanying Newly Immigrant Parents to School. *Education, Sciences & Society*, 2, 127–149. <https://doi.org/10.3280/ess2-2016oa3929>

Charette, J. (2016). Stratégies parentales déployées pour soutenir l'expérience socioscolaire d'élèves issus de l'immigration récente : un fort investissement des parents en marge de l'école. *Alterstice - Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, 6(1), 121-132. <https://doi.org/10.7202/1038284ar>

Charette, J. (2020). Représentations sociales des systèmes scolaires des sociétés d'accueil et d'origine de parents d'élèves récemment immigrés au Québec. Dans A. Lenoir & L. Pelletier (dir.), *Regard critique sur la relation école-familles* (p.111-132). Archives contemporaines.

Chow, R. L., Phillips, T., Lowery B.S., Unzueta, M. (2021). Fighting Backlash to racial equity efforts. *MIT Sloan Management Review*, 62(4), 25–31.

Cohen-Emerique, M. et Fayman, S. (2005). Médiateurs interculturels, passerelles d'identités. *Connexions*, 83(1), 169-190.
<https://doi.org/10.3917/cnx.083.0169>

Conus, X. (2017). *Parents et enseignants en contexte de diversité culturelle : quelle négociation des rôles ? Inégalités et tensions de rôles autour de la 'normalisation' des pratiques parentales*. Thèse de doctorat inédite, Université de Fribourg.

Conus, X. et Ogay T. (2018). Quand l'enseignant s'imagine collaborer avec le parent. Étude de cas autour de la confiance. *La revue internationale de l'éducation familiale* 2(44), 45-65.
<https://doi.org/10.3917/rief.044.0045>

Crozier, G. (2000). *Parents and schools: partners or protagonists?* Trentham Books.

Eckmann, M., Davolio, M. E. (2017). *Pédagogie de l'antiracisme : Aspects théoriques et supports pratiques*. Institut d'études sociales.
<https://books.openedition.org/ies/1447#toc01n2>

Efros, D., et Schwartz, Y. (2009). Résistances, transgressions et transformations : l'impossible invivable dans les situations de travail. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 7(1), 33–48.
<https://doi.org/10.3917/nrp.007.0033>

Freire, P. (1980). *La pédagogie des opprimés*. La Découverte/Maspero.

Gonsalves, R. E. (2008). Hysterical blindness and the ideology of denial: Preservice teacher's resistance to multicultural education. Dans Bartolomé, L. (dir.), *Ideologies in education: Unmasking the trap of teacher neutrality*. Peter Lang.

Guay, M.-H., Prud'homme, L. et Dolbec, A. (2016). La recherche-action. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*. Presses de l'Université du Québec.

Guennouni Hassani, R. (2022). *Implication parentale et stratégies déployées par des familles immigrées musulmanes en lien avec l'expérience socioscolaire de leurs enfants à Montréal*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

James, C. E. (2015). Who can/should do this work? The colour of critique. Dans Lund, D.E. et Carr, P. R. (dir.), *Revisiting the great white north?* (p.141–154). Sense Publishers.

Kanouté, F. (2003). *Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants*. Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.

Kanouté, F. (2007). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec : une prise en compte globale des familles. *Caisse nationale d'allocations familiales (CNAF) - Informations sociales*, 143, 64-74.

Larrivée, S., Ouéragogos, F., Duval, J. et Bouchard, J. (2020). Le rôle des parents dans le cheminement scolaire de leurs enfants au Québec. Perceptions de parents et d'enseignants. Dans A. Lenoir & L. Pelletier (dir.), *Regard critique sur la relation école-familles* (p.155-174). Archives contemporaines.

Marleau, M.-È. (2009). Des liens à tisser entre la prise de conscience et l'action environnementales. *Éducation et francophonie*, 37(2), 11–32.
<https://doi.org/10.7202/038813ar>

MEQ. (2022). *Système Charlemagne, Portail informationnel, données pour la formation générale des jeunes (éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire)*. Données inédites en date du 7 avril 2022. Direction de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle.

MEQ (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec.

MEQ (2019). Référentiel pour guider l'intervention en milieu défavorisé *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec.

MELS. (2006). Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994 à 1995 à 2003-2004. Bibliothèque nationale du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/immigration_fr_460758.pdf

MELS (2004). *Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.

Périer, P. (2015). L'enfant entre deux mondes : disqualification parentale et autonomisation scolaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 48(1), 105–126. <https://doi.org/10.3917/lsdle.481.0105>

Périer, P. (2018). Quelle équité des parents face à l'école? Inégalités de partenariat et sentiment d'injustice. *Revue du colloque international Efficacité et équité en éducation* (2008, novembre).
<https://oqsm.hypotheses.org/files/2018/04/QuelleEquiteDesParentsFaceAEcole.pdf>

Périer P. (2020). Préface. Dans A. Lenoir & L. Pelletier (dir.), *Regard critique sur la relation école-familles* (p. i-vii). Archives contemporaines.

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

Vatz-Laaroussi, M., Kanouté, F et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaboration familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.
<https://doi.org/10.7202/019682ar>

Watt, S. K. (2012). Moving beyond the talk: From difficult dialogue to action. Dans Arminio J. et al. (dir.), *Why aren't we there yet? Taking personal responsibility for creating and inclusive campus*. College Student Educators International Books.

Wolfensberger, W., et Thomas, S. (1988). *Passing : programme d'analyse des systèmes de service, application des buts de la valorisation des rôles sociaux : manuel des critères et des mesures de la valorisation des rôles sociaux* (2^e éd.). Communications Opell.

Zembylas, M. (2010). Teacher emotions in the context of educational reforms. Dans A. Hargreaves et al. (dir.), *Second International Handbook of Educational Change* (221^e éd., vol. 23, p. 221-236). Springer International Handbooks of Education.

Transformer ses pratiques collaboratives pour considérer davantage les perspectives des parents immigrants

Faits et constats d'une démarche de recherche et d'accompagnement

Aurel St-Pierre, Université du Québec à Trois-Rivières,

Aurel.St-Pierre@uqtr.ca

Corina Borri-Anadon, Université du Québec à Trois-Rivières,

Corina.Borri-Anadon@uqtr.ca

Sivane Hirsch, Université Laval,

sivane.hirsch@fse.ulaval.ca

Josée Charette, Université du Québec à Montréal,

Charette.Josee@uqam.ca

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

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

Les parents immigrants collaborent selon leurs propres réalités et perspectives

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

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

Lors de la démarche, les propos des membres de l'équipe-école participant·es (MEP) ont illustré une non-reconnaissance, voire une invisibilisation, de la façon dont les PIP participent à la vie scolaire. Malgré la volonté d'une meilleure communication, plusieurs MEP ont dit ressentir que leurs messages étaient plus ou moins bien reçus, évoquant parfois le sentiment de faire un monologue. Plusieurs réticences liées à la présence des parents à l'école ont été évoquées. Ces difficultés renvoient à une ambiguïté documentée : l'école encourage les parents à s'investir, mais sans interférer (Changkakoti et Akkari, 2008). D'ailleurs, des recherches ont montré qu'il existe effectivement un manque de connaissances des personnels scolaires à l'égard des réalités que vivent les parents immigrants (Kanouté, 2007). Notamment, on sait que la présence de préjugés peut entraver la communication (Vatz-Laaroussi et al., 2008). Ainsi, alors que plusieurs MEP considéraient que les parents avaient accès aux conditions leur permettant de partager leurs réalités avec l'école, les PIP soulignaient que ce n'était pas toujours le cas, notamment lorsque les enfants vivent des situations d'exclusion ou que leurs comportements sont interprétés par l'équipe-école comme inappropriés.

Constats pour soutenir la transformation des pratiques

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

Parmi les actions mises en place durant le projet, certaines ont visé la reconnaissance de la diversité ethnoculturelle à l'école, dont l'installation

d'horloges et de poteaux indiquant l'heure et la direction de six régions du monde et des salutations dans différentes langues. Certain.es enseignant.es ont pris l'initiative d'instaurer un coin « culture d'un pays d'origine » dans leurs classes du préscolaire. Au fil des rencontres, certain·es MEP se sont montré·es plus à l'aise de nommer leurs préjugés à l'égard des familles immigrantes. Confronté·es aux divergences de regards avec les parents, les MEP ont pu discuter des perspectives : chacun·e a pu s'attarder à la sienne, en saisir les limites et s'en distancier. « *Ce que je vois comme un 6 peut être un 9, pour celle qui la regarde de l'autre côté* », a dit une chercheuse. Les MEP ont accepté l'invitation de déplacer leur regard sur soi plutôt que sur l'Autre.

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

Prévoir des espaces pour les contradictions et les résistances

Pendant la démarche, les MEP ont régulièrement nommé des contraintes qui remettaient en question leur pouvoir d'agir : « *Ce n'est pas réaliste, faisable* » ; « *J'ai peur de perdre le contrôle sur mon travail* » ; « *Je sens que c'est l'école qui doit faire tous les efforts* ». Le sentiment que tout « [reposait] sur leurs épaules » était important, témoignant de contraintes professionnelles bien réelles. Certains MEP ont exprimé se sentir pris au dépourvu face à des situations perçues comme difficiles, notamment celles interprétées comme de l'exclusion ou du racisme de la part des parents. I·elles ont trouvé ardu d'initier et de soutenir un travail sur leurs préjugés. Au moment de transmettre leurs prises de conscience aux autres membres de l'équipe, plusieurs les ont identifiées comme étant trop abstraites : « *Le besoin des enseignants, c'est d'avoir du concret.* »

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

personnes concernées. Lorsqu'elles sont nommées, elles deviennent des leviers potentiels pour la transformation des pratiques.

Prendre en compte les asymétries sociales en présence

Pour comprendre la collaboration lors de la démarche, il s'est avéré nécessaire de questionner « le comment et le pourquoi d'un statut au sein d'une hiérarchie » (Marleau, 2009, p.20) ou d'une asymétrie (Périer, 2018). En ce sens, il n'est pas tout à fait juste de supposer que la collaboration entre l'école et les parents se fait sur un « pied d'égalité ». En fait, le personnel scolaire a la légitimité institutionnelle de définir ce qu'est un « bon » parent, et les parents ont peu d'opportunités de définir par et pour eux-mêmes leurs rôles et attentes envers l'école, voire d'en négocier les normes. Pour pallier ce défaut de représentation, on doit considérer d'emblée que ce « partenariat » est inégal en ce qui a trait à l'expertise, au langage, aux modes de fonctionnement, aux codes sociaux, ainsi qu'à la définition des apprentissages « essentiels » ou du « bien-être » de(s) l'enfant(s). Ensuite, des processus d'altérisation, voire de racisation, peuvent traverser la collaboration entre l'école et les parents immigrants. Ceux-ci sont à envisager dans un contexte où la plupart du personnel scolaire au Québec appartient à un groupe majoritaire blanc et francophone. Selon la CDPDJ (2023), généralement inconsciente, la racisation réfère au fait que certaines personnes sont, par « l'attribution d'une signification raciale, biologique, à des différences culturelles » (p.13), plus susceptibles de vivre du racisme et de la discrimination.

Ainsi, il importe de considérer ces asymétries sociales dans toute forme de collaboration. Par exemple, la présence de MEP immigrant·es pendant la démarche a contribué à valoriser et à donner plus de poids aux perspectives parentales, puisqu'i·elles ont parfois assumé un rôle d'expert·es vis-à-vis leurs collègues. Toutefois, il faut savoir que le recours aux personnes immigrantes pour avoir accès à des explications ou à des validations comporte le risque de déléguer la transformation des pratiques principalement vers elles. Aussi, il faut garder à l'esprit que présupposer l'unité de certains groupes (ex. : « québécois·es », « maghrébin·es », « latin·es ») ou du « personnel scolaire » et des « parents immigrants » peut renforcer des perspectives essentialisantes, qui ne représentent pas la diversité des réalités vécues. On encourage alors une vision « culturalisante », c'est-à-dire qui attribue des qualités ou des valeurs univoques selon une appartenance ethnoculturelle, ainsi qu'une vision binaire, et possiblement confrontationnelle, qui peut être réductrice. En réalité, dans tous ces groupes, des visions plurielles, parfois même contradictoires, peuvent coexister.

Références

- Changkakoti, N. et Akkari, A. (2008). Famille et école dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.7202/019688ar>
- Charette, J. (2016). Stratégies parentales déployées pour soutenir l'expérience socioscolaire d'élèves issus de l'immigration récente : un fort investissement des parents en marge de l'école. *Alterstice - Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, 6(1), 121-132. <https://doi.org/10.7202/1038284ar>
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2023, janvier). *Rapport annuel sur les minorités visibles : Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics*. https://www.cdpdj.qc.ca/fr/publications/Rapport_Annuel_PAEE_MV_Janv_2023
- Guennouni Hassani, R. (2022). *Implication parentale et stratégies déployées par des familles immigrées musulmanes en lien avec l'expérience socioscolaire de leurs enfants à Montréal*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Kanouté, F. (2007). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec : une prise en compte globale des familles. *Caisse nationale d'allocations familiales (CNAF) - Informations sociales*, 143, 64-74.
- Marleau, M.-È. (2009). Des liens à tisser entre la prise de conscience et l'action environnementales. *Éducation et francophonie*, 37(2), 11–32. <https://doi.org/10.7202/038813ar>
- Périer, P. (2018). Quelle équité des parents face à l'école? Inégalités de partenariat et sentiment d'injustice. *Revue du colloque international Efficacité et équité en éducation (2008, novembre)*. <https://oqsm.hypotheses.org/files/2018/04/QuelleEquiteDesParentsFaceAEcole.pdf>
- Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., Kanouté, F. et Duchesne, K. (2005). *Favoriser les collaborations familles immigrantes-écoles. Soutenir la réussite scolaire*, Guide d'accompagnement. Université de Sherbrooke.
- Vatz-Laaroussi, M., Kanouté, F et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaboration familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au

partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.
<https://doi.org/10.7202/019682ar>