

September 2014

## Comment favoriser la communication école-familles en Alberta? Des solutions proposées par les parents immigrants.

Malanga-Georges Liboy

Université Sainte-Anne, [malanga-georges.liboy@usainteanne.ca](mailto:malanga-georges.liboy@usainteanne.ca)

Follow this and additional works at: <http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci>

---

### Recommended Citation

Liboy, Malanga-Georges (2014) "Comment favoriser la communication école-familles en Alberta? Des solutions proposées par les parents immigrants.," *Comparative and International Education/ Éducation Comparée et Internationale*: Vol. 43: Iss. 2, Article 2.  
Available at: <http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol43/iss2/2>

This Research paper/Rapport de recherche is brought to you for free and open access by Scholarship@Western. It has been accepted for inclusion in Comparative and International Education/ Éducation Comparée et Internationale by an authorized administrator of Scholarship@Western. For more information, please contact [kmarshal@uwo.ca](mailto:kmarshal@uwo.ca).

**Comment favoriser la communication école-familles en Alberta?  
Des solutions proposées par les parents immigrants  
How to facilitate communication between school and families in Alberta?  
Some solutions suggested by immigrant families**

Malanga-Georges Liboy, Université Sainte-Anne en Nouvelle-Écosse  
Michèle Venet, Université de Sherbrooke

**Résumé**

Cette étude consiste à présenter l'opinion de parents immigrants dans le but de contribuer à améliorer la communication entre ces derniers et le personnel de l'enseignement canadien. Les difficultés de communication rencontrées par ces deux acteurs majeurs de l'éducation des enfants ont fait l'objet d'un bon nombre d'études. Dans cet article, nous préférons nous pencher sur la question dans une optique plus positive dans la mesure où nous avons orienté notre étude exploratoire sur les pistes de solution proposées par des familles immigrantes vivant en Alberta. Notre grille d'analyse repose sur le modèle bioécosystémique, dans la mesure où celui-ci nous permet de catégoriser les solutions envisagées et éventuellement d'en guider l'application. Dix parents ont participé à un groupe de discussion organisé à cet effet. Nos résultats montrent qu'ils ont beaucoup d'idées à proposer, dont certaines facilement applicables. C'est sur cette possibilité d'application que porte essentiellement notre discussion.

**Abstract**

This study aimed at presenting immigrant families' point of view to contribute to facilitate communication between themselves and Canadian teachers. Many studies have documented the difficulties met by those two major actors in children education. We thus decided to tackle the subject in a more positive way since our exploratory study examined possible solutions suggested by immigrant families living in Alberta. Our data analysis rests on the bioecosystemic approach, which allows us to categorize the solutions offered by our participants according to the different systems included in the model to possibly guide their implementation. Ten parents participated in a focus group organized to allow them to express their opinions. Our results showed that the participants suggested quite a number of positive ideas, some of which are easy to implement. Our discussion will focus mainly on the way to implement our participants' suggestions.

**Mots-clés:** élèves immigrants, communication école-familles immigrantes, diversité culturelle, parents, enseignants, modèle bioécosystémique

**Keywords:** immigrant students, immigrant families-school communication, cultural diversity, parents, teachers, bioecosystemic model

La croissance démographique de la population canadienne, en général et celle de l'Alberta, en particulier, reposent sur l'immigration internationale (Duvieusart-Déry, 2011). Ce flux migratoire a des effets dans les écoles, surtout celle situées en milieu minoritaire francophone (Jacquet, Moore, Sabatier & Masinda, 2011). La présence d'élèves issus de l'immigration s'accompagne d'une série de problèmes touchant entre autres à la communication école-familles. Étant donné que les parents immigrants et le personnel enseignant sont des acteurs indispensables à la réussite scolaire de ces élèves, notre article a pour objectif d'explorer les moyens susceptibles de favoriser la communication entre l'école et les familles immigrantes dans le contexte scolaire albertain, et ce, du point de vue des parents, dont la voix ne se fait pas souvent entendre.

## **Le contexte albertain**

L'image de la population albertaine de la fin du siècle passé n'est plus comparable à celle d'aujourd'hui en raison de l'arrivée massive d'immigrants en provenance de divers horizons ainsi que de la migration interprovinciale (Statistique Canada 2006). De juillet 2005 à juillet 2006, la province a connu une croissance démographique trois fois supérieure (1,12 %) à la moyenne nationale (0,3 %). Ces nouveaux Albertains s'établissent majoritairement dans des grands centres urbains comme Calgary et Edmonton (Statistique Canada, 2007). Une telle transformation a eu des répercussions sur le milieu scolaire de la province. L'école a vu son rôle évoluer avec le temps et fait de plus en plus face à défis reliés à l'intégration des élèves immigrants, entre autres, la mise en place des politiques interculturelles, l'adaptation des programmes d'études à la nouvelle réalité, l'élaboration de stratégies de communication avec les familles immigrantes dont, pour certaines, les langues, les religions, les valeurs culturelles sont soit distantes, soit différentes de celles de la société d'accueil, en l'occurrence la province de l'Alberta.

L'intégration socioculturelle et, surtout, la réussite scolaire des jeunes immigrants passent par la collaboration entre l'école et les familles (Vatz -Laaroussi, Kanouté & Rachédi, 2008). Les parents et les enseignants devraient donc être des partenaires dans l'éducation des enfants, et surtout pour ceux en difficulté d'apprentissage. Or, il se trouve malheureusement que la collaboration école-familles n'est pas toujours facile, et ce, particulièrement dans le cas des familles immigrantes nouvellement arrivées au Canada (Kanouté, 2002; Kanu, 2009). Conçue pour éduquer une population jadis homogène culturellement, l'école albertaine doit aujourd'hui trouver des solutions aux problèmes liés à l'intégration des jeunes élèves immigrants et à l'implication de leurs parents.

Dans cette étude, les termes : «interculturel» et «interculturalité» sont fréquemment utilisés parce que les différents acteurs concernés ne font pas partie de groupes homogènes. En fait, les parents sont soit africains du sud de Sahara, soit maghrébins. Le concept interculturel se traduit donc par un mode singulier de relations et d'interactions qui se produisent inévitablement lorsque deux ou plusieurs cultures entrent en contact ainsi que par les différents changements et les transformations qui en résultent (Cossette & Verhas, 1999; Lipiansky, 1995). Ainsi, Casse (1984) définit l'interculturalité comme étant «un fait relationnel qui se produit dans la mise en contact de personnes de cultures différentes».

En dépit du fait que les difficultés de l'implication parentale immigrante dans le milieu scolaire sont bien connues (Dunn & Dyck, 2000; Kanu, 2009; Thin, 1998), les solutions viables à ces différents problèmes restent non seulement à appliquer mais encore à identifier. Il nous paraît donc urgent de nous pencher sur cette question. Pour mieux comprendre les différents facteurs soulevés dans les recensions des écrits et bien interpréter la façon dont ils interagissent ainsi que leur incidence sur le développement de l'enfant, nous allons nous appuyer sur le modèle développemental bioécosystémique de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Dans la section suivante, nous avons relevé différentes études scientifiques qui cherchent à expliquer les causes des difficultés qui entachent la communication entre les enseignants et les parents, en général, et avec les parents immigrants nouvellement arrivés en Alberta, qui font l'objet de cette étude, en particulier.

## **Problématique**

La communication étant au cœur de la participation parentale, l'information devrait circuler librement pour que l'école puisse bénéficier le mieux possible de l'implication des familles et

pour que se réalisent les objectifs visés par cette participation (Comeau & Salomon, 1994). En principe, les rencontres parents-enseignants constituent une occasion idéale d'échanger et de partager l'expérience mutuelle vécue auprès de l'élève (Goupil, 1996). Étant donné que les parents d'élèves ne sont pas homogènes, de par notamment leur situation socioéconomique, leur degré de scolarisation et leur origine, la façon de traiter les problèmes reliés à la communication doit s'adapter à cette disparité. Si, dans la plupart des écoles, la communication est utile, dans celles des quartiers défavorisés, que fréquentent nombre d'enfants issus des communautés ethniques, elle est donc nécessaire. L'absence de communication dans ces quartiers entre les familles et l'école n'explique pas à elle seule la plus grande fréquence de l'échec et du décrochage scolaire, mais elle y contribue certainement (Benoit, Rousseau, Ngirumpatse et Lacroix, 2008).

### **La communication école – familles : une source des tensions**

Plusieurs problèmes survenant dans les relations école-familles sont dus aux faits que l'éducation et l'instruction de l'enfant se déroulent dans deux espaces différents, où les méthodes sont souvent divergentes (Christenson, Rounds & Franklin, 1992). L'enfant peut être un objet de concurrence et de conflits entre le personnel enseignant et les parents alors que les deux acteurs évoluent dans deux mondes distincts et ont des responsabilités différentes envers ce même enfant. Cette divergence de situations est le plus souvent à la base des conflits qui opposent les parties. Les uns et les autres se sentent menacés, voire même attaqués dans leur champ de responsabilité ou, au contraire, parfois obligés de violer le domaine de l'autre (Migeot-Alvarado, 2000).

La collaboration peut également devenir difficile si les parents et les enseignants n'ont pas la possibilité de se côtoyer en raison de la différence de classes socioéconomiques, de la race ou de l'ethnie des élèves (Keyes, 2000). Globalement, les parents défavorisés (à faible revenu et/ou peu scolarisés) ont moins facilement accès à l'information concernant les attentes à leur égard et à celui de leurs enfants, et, pire, cette situation s'aggrave au fur et à mesure que l'enfant avance dans son cheminement scolaire (Deslandes & Jacques, 2004). Le manque de temps, les conflits d'horaire (Christenson & Sheridan, 2001; Leclercq, 1994), ainsi que la localisation de l'école (Favre, 1994; Montandon, 1996) affectent pour beaucoup l'implication des parents, d'où la difficulté pour eux de communiquer sur une base régulière avec les enseignants de leurs enfants.

De façon peut être étonnante, les parents immigrants sont eux aussi exposés à des rapports tumultueux avec les enseignants. En effet, leur relation avec ces derniers semble plus complexe en raison : a) de leur difficulté à communiquer dans la langue de l'école, pour certains d'entre eux (Gérin-Lajoie & Jacquet, 2008); b) de leurs difficultés sur le plan socioéconomique (emplois précaires ou chômage, niveau d'instruction parfois très faible) (Dalley & Roy, 2008); c) de leur difficulté d'intégration à la société d'accueil (Vatz-Laaroussi et al., 2008); d) de leur méconnaissance du fonctionnement du système éducatif canadien (Jacquet, Moore et Sabatier, 2008); et e) de la distance qui sépare leur propre culture de celle du pays d'accueil, pour ne citer que quelques facteurs (Hohl, 1996; Tonnar-Meyer, 1998 ; Farmer, 2008, Farmer, Kabeya, Labrie & Wilson, 2003).

Toutefois, les facteurs ci-dessus énumérés ne s'appliquent pas à tous les parents immigrants et il serait imprudent de les placer tous dans une seule catégorie. Ceux qui viennent des pays occidentaux, où les valeurs culturelles sont proches de celle du Canada, ne rencontrent pas les mêmes obstacles, de même d'ailleurs que les parents immigrants instruits et parlant

couramment la langue de la société d'accueil (Hunter-Grundin, 1982). Par contre, même instruits, certains parents immigrants qui ne parlent pas les langues officielles du Canada rencontrent eux aussi des difficultés à s'impliquer à l'école, voire à s'intégrer socialement et économiquement à la communauté d'accueil. Par ailleurs, les professionnels de l'enseignement doivent déployer plus d'efforts pour convaincre les parents immigrants, surtout ceux dont les enfants rencontrent de difficultés d'apprentissage, d'établir un climat de confiance avec eux (Bédard, Couturier, Larose, Lenoir, Potvin & Terrisse, 2009). De plus, les enseignants doivent savoir qu'ils collaborent avec des partenaires qui ne disposent pas des mêmes compétences collaboratives qu'eux; ils doivent admettre que les parents ayant des valeurs culturelles distinctes des leurs ne peuvent pas être considérés comme des mauvais parents ni comme des parents démissionnaires face au processus d'apprentissage de leurs enfants (Bedard et al., 2009; Johnson, Pugach & Hawkins, 2004). Le refus de reconnaître les différences culturelles, raciales et environnementales de la part de l'école pourrait engendrer des obstacles dans la communication entre les familles immigrants et les professionnels de l'enseignement (Lawson, 2003). Comme le soulignent Farmer et Labrie (2008), les liens entre les familles immigrantes et l'école demeurent très difficiles à établir, que ce soit dans les milieux défavorisés ou aisés à cause de diverses «contraintes matérielles», et ce, malgré les discours alternatifs sur la participation des parents à l'éducation des enfants. Il faut noter aussi que la participation de différents niveaux de gouvernements aux efforts d'intégration des familles immigrantes semble encore nettement insuffisante en raison du manque de coordination des politiques et des services dont ces dernières ont besoin pour pouvoir s'impliquer dans le processus d'apprentissage de leurs enfants (Denis, 2008).

Le problème de communication entre l'école et les familles immigrantes est relativement récent de telle sorte que le nombre d'études empiriques sur la question est assez restreint (; Kanouté & Vatz-Laaroussi, 2008; Kanu, 2009; Vatz-Laaroussi et al., 2008). En Alberta, particulièrement, malgré la présence massive d'élèves issus de l'immigration à l'école, les recherches sont presque inexistantes. De plus, la majorité des travaux qui s'intéressent à cette question le font sous l'angle des difficultés : celles-ci sont relativement bien connues. Il nous semble dès lors pertinent d'adopter une approche plus positive en envisageant les solutions qu'il serait possible d'apporter à ces différents problèmes. Nous avons abordé la question du point de vue des enseignants dans un article précédent (Liboy & Venet, soumis), de sorte que le présent article s'intéressera au point de vue des parents immigrants. Ici encore, nous nous appuyerons sur le cadre théorique proposé par Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 1998) dans le but de mieux comprendre la façon dont s'articulent les différentes pistes de solutions proposées par les parents immigrants que nous avons rencontrés.

### **Cadre Théorique**

Après avoir présenté une rapide synthèse du modèle bioécosystémique, nous examinerons brièvement dans quelle mesure ce modèle peut éclairer notre problématique.

#### ***Le modèle bioécosystémique de Bronfenbrenner***

En vertu du modèle bioécosystémique, le développement de l'enfant ne peut se comprendre qu'en lien avec l'environnement dans lequel celui-ci évolue, puisqu'il résulte des multiples interactions (ou processus proximaux) que l'enfant a avec son entourage immédiat. Cet entourage immédiat (la famille ou l'école, par exemple) est à son tour influencé par d'autres strates environnementales, qui exercent une influence soit directe soit indirecte le

développement. Ainsi, Bronfenbrenner a identifié quatre strates ou sphères d'influence, au centre desquelles se situe l'enfant (avec ses caractéristiques biologiques). Ce sont : a) le microsystème qui constitue l'environnement immédiat de l'enfant (famille, garderie, école, groupe de pairs) et les personnes qui le composent; b) le mésosystème qui consiste en l'ensemble des relations et des interactions existant entre les différents microsystèmes (les relations école-familles en constituent précisément un exemple); c) l'exosystème qui est également constitué d'un ensemble d'interactions, celles-ci impliquant au moins un microsystème dans lequel vit l'enfant et un mésosystème qui le concerne indirectement (il peut s'agir par exemple des relations qui existent entre le milieu familial et le milieu de travail de l'un des parents); et d) le macrosystème qui correspond à l'ensemble des valeurs sociétales, politiques, culturelles, religieuses propres à une culture ou une sous-culture donnée (ainsi, on peut s'attendre à ce que le macrosystème des enseignants canadiens et celui des parents immigrants soient différents).

### ***Difficultés de communication et pistes de solutions à la lumière du modèle bioécosystémique***

Si nous reprenons les facteurs qui influencent la communication école-familles que nous avons évoqués ci-dessus, nous constatons que certains caractérisent le microsystème familial (difficultés socioéconomiques, méconnaissance du système scolaire, aliénation culturelle, parcours de vie parfois tragique), tandis que d'autres relèvent du mésosystème (partage des responsabilités et du pouvoir, difficultés d'ordre linguistique, méthodes éducatives distinctes) ou encore du macrosystème (différences de culture et de valeurs). En ce sens, le modèle bioécosystémique constitue un outil d'analyse intéressant puisqu'il nous permettra de catégoriser les solutions proposées par les participantes et participants et donc de mieux comprendre où se situent leurs besoins et les façons de les satisfaire, dans la mesure du possible. En effet, les difficultés d'ordre microsystemique ne demandent pas le même type de solutions que ceux d'ordre méso ou macrosystemique. Le modèle sur lequel nous appuyons permettra donc de clarifier la façon dont les solutions envisagées par les parents consultés dans le cadre de cette étude pourraient être appliquées, selon qu'elles dépendent des efforts individuels ou des politiques émanant des différents paliers gouvernementaux. Ainsi, notre article vise à répondre à la question suivante : comment peut-on améliorer la communication entre l'école et les familles immigrantes nouvellement arrivées en Alberta, de l'avis même de ces dernières?

### **Méthode**

Pour mener cette étude de type exploratoire, nous avons recouru à une approche qualitative dans une perspective constructive étant donné que les parents immigrants sont, au même titre que les enseignants, les principales personnes concernées par le problème et que les solutions envisagées doivent nécessairement tenir compte de leur opinion. L'outil de collecte de données utilisé ici est le groupe de discussion. La grille d'entrevue que nous avons élaborée s'inspire des travaux de Savoie-Zajc (2004) dans la mesure où elle vise à permettre d'identifier les représentations des parents immigrants quant aux possibilités de solutions susceptibles de favoriser la communication école-familles.

### ***Échantillon***

Le recrutement des participants s'est fait sur une base volontaire. Les parents immigrants ont été recrutés par le canal des écoles que fréquentaient leurs enfants. Ils sont tous originaires de l'Afrique : Algérie, Mauritanie, République démocratique du Congo, Côte d'Ivoire et Rwanda. Des dix parents participants, huit sont de sexe masculin et deux de sexe féminin. Le nombre

d'enfants par famille varie entre trois et huit. Étant arrivés en Alberta depuis un laps de temps plus ou moins long, les parents n'ont pas tous la même expérience d'intégration. En effet, les familles rencontrées ont vécu dans cette province de un à neuf ans.

### ***Instrument***

Nous avons choisi la formule du groupe de discussion pour recueillir nos données auprès des parents. Le groupe de discussion s'inscrit dans une approche qualitative qui permet d'étudier les perceptions des groupes cibles, leurs attitudes, leurs croyances, leurs résistances (Lefrançois, 1991), d'exprimer librement leurs pensées et de soulever une analyse des besoins, des problèmes et des solutions à apporter par ces derniers (Simard, 1989). Les deux auteurs de l'article étaient présents lors de ces rencontres de façon à pouvoir saisir toutes les occasions de relancer la discussion et d'aider les participants à préciser leurs opinions.

### ***Procédure***

Après avoir obtenu leur consentement écrit, nous avons rencontré les parents participants dans un local de l'Université de l'Alberta (Edmonton) et avons filmé la rencontre de façon à pouvoir identifier chacune et chacun des participants dans notre transcription textuelle de la rencontre. Notre étude a reçu l'aval du Comité d'éthique de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et est conforme en tous points aux règles de déontologie qui régissent la recherche en sciences humaines.

### ***Analyse des données***

L'analyse des données de type thématique (Paillé & Muchielli, 2003) est traitée en fonction du modèle théorique bioécosystémique (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Compte tenu de notre objet d'étude, nous avons regroupé les informations obtenues en trois des quatre grands systèmes qui sont censés influencer le développement de l'enfant, à savoir : le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème. La grille conceptuelle ainsi constituée a servi de cadre général à notre grille émergente, puisque nous avons regroupé les solutions proposées en fonction de catégories émergentes à l'intérieur de ces grands systèmes.

### **Résultats**

Les solutions évoquées par les participants sont regroupées par sous-thèmes dans chacune des trois grandes catégories identifiées *a priori* conformément au modèle théorique sur lequel nous nous appuyons.

#### ***Le macrosystème***

Les principales solutions d'ordre macrosystémique proposées par les parents concernent les valeurs culturelles, la formation du personnel enseignant et la reconnaissance des acquis et les diplômes obtenus à l'étranger.

*Valeurs et distances culturelles.* Bien qu'elles soient l'apanage du macrosystème, les valeurs culturelles se retrouvent dans presque tous les systèmes étant donné qu'elles s'infiltrent dans toutes les sphères de notre vie. Pour les parents immigrants, un enseignant bien préparé, qui a suivi une formation en éducation interculturelle, peut mieux aider les parents à trouver des ressources scolaires dans la communauté parce qu'il comprend leurs difficultés.

Si l'enseignante est préparée, elle sait exactement qu'est-ce que le parent doit aller chercher dans la communauté.

Cette piste de solution fait écho au sentiment du corps enseignants à cet égard, puisque les professionnels de l'enseignement estiment qu'ils ne sont pas bien préparés pour répondre efficacement aux problèmes relatifs aux différences culturelles, qu'ils ont besoin de formation à l'interculturalité pour résoudre les conflits d'ordre culturel ou simplement pour comprendre des messages qui sont culturellement colorés (Voir Liboy et Venet, soumis à cet égard). En effet, la connaissance du vécu et des valeurs des familles immigrantes pourrait avoir plusieurs répercussions positives, et notamment favoriser l'établissement d'une relation de confiance entre l'enseignant et les parents:

Le professeur comprend, le professeur regarde aussi, comprend la situation qu'il y a dans la maison et il a beaucoup plus tendance à donner beaucoup plus de temps à cet enfant parce qu'il connaît sa réalité. C'est beaucoup de travail à donner, mais c'est ça.

La compréhension des besoins des parents et des élèves issus des communautés ethniques pourrait faire la différence dans l'amélioration de la collaboration entre l'école et les familles immigrantes. Le personnel enseignant devrait acquérir les nouvelles compétences culturelles en suivant une formation à l'interculturalité (Abdallah-Pretceille, 1999).

Les parents immigrants pensent que l'amélioration de la communication passerait entre autres par la capacité du personnel enseignant à comprendre la spécificité de ces familles et à s'ouvrir envers elles, tout cela dans l'intérêt de l'enfant:

Une seule main ne peut pas applaudir, et c'est un proverbe et les proverbes sont valables en tout temps, qu'on le veuille ou pas, ils se retrouvent partout, et on a toujours le même proverbe. Je suis prêt, et je souhaiterais que les enseignants aient cette dynamique d'aller vers l'autre culture et de la comprendre.

D'autres parents immigrants croient que l'ouverture doit se faire de façon réciproque. Et les enseignants et les parents sont en période d'appivoisement mutuel : l'effort doit provenir des deux côtés, non seulement du personnel enseignant.

Le parent immigrant aussi doit s'adapter à une nouvelle méthodologie parce que chez moi, je confie l'enfant à l'école et celle-ci s'en occupe carrément. L'enseignant a un droit de vie ou de mort sur l'enfant parce qu'on parle ainsi, moi je viens de la communauté immigrante arabe et on dit que celui qui t'a enseigné devient par la même occasion ton maître, parce qu'il t'apprend quelque chose, tu apprends de lui.

Les parents devraient, malgré leur difficulté d'intégration, fournir un effort pour se rapprocher de l'école afin de tisser des liens efficaces avec les enseignants, ces derniers ayant, de leur côté, besoin de suivre une formation à l'interculturalité pouvant faciliter leur collaboration avec les familles immigrantes (Mujawamariya, 2006).

Il faudrait qu'il y ait un va-et-vient, des échanges respectueux parce que si le parent ou si l'enseignant reconnaît qu'il est devant une personne humaine, devant une culture qu'il ne connaît pas forcément, et qu'il s'ouvre à l'appivoiser, il saura comment se comporter avec cet enfant-là, et il saura aussi comment se comporter avec ses parents, et de là, il va atteindre son objectif.

La reconnaissance des acquis et des diplômes n'intervient pas directement dans les interactions entre l'école et les familles immigrantes mais, selon la majorité des personnes issues des communautés ethniques récemment arrivées en Alberta, leurs études et les expériences qu'ils ont accumulées à l'extérieur du Canada ne sont pas reconnues par les ordres professionnels



canadiens. Conséquemment, la précarité de leur situation socioéconomique les tient à distance de l'école.

[...] Et je me suis rendu compte, on a fait une petite statistique, on a remarqué que le pourcentage des immigrants était élevé, on a remarqué qu'au moins ils avaient deux diplômes universitaires, mais le problème c'est qu'ils étaient plus qu'en deçà du seuil de pauvreté...

Un parent estime que la solution à cet épineux problème passerait par la reconnaissance de leurs acquis:

Nous avons plusieurs jobs, la plupart des cas vous trouverez rarement un immigrant qui reste à la maison comme ça les week-ends n'est-ce pas. Il a toujours un programme, il doit aller travailler, donc nous en tant que parents, nous voulons vraiment être intégrés à la société canadienne, comment? Et bien s'ils peuvent utiliser notre background, ce serait très important pour nous.

Les pistes de solution proposées à l'échelle macrosystémique sont donc les suivantes : 1) une formation interculturelle pour le personnel enseignant permettrait à ce dernier de tenir compte des particularités culturelles de leurs élèves issus de l'immigrations; 2) les parents immigrants eux-mêmes devraient faire preuve d'ouverture à la culture du pays d'accueil (toutefois aucune solution concrète n'est proposée à cet égard); 3) la reconnaissance des diplômes améliorerait la situation économique des familles immigrantes et donc leur capacité de communiquer avec l'école, ne serait-ce qu'en leur permettant de trouver du temps pour se rendre à l'école ou interagir avec l'enseignant de leur enfant. Il s'agit donc ici d'une mesure d'ordre politique.

### **L'exosystème**

Compte tenu de la définition de l'exosystème proposée par Bronfenbrenner et Morris (1998), à savoir les relations entre un milieu de vie de l'enfant (la famille, l'école, les groupes de pairs) et un milieu extérieur à ce dernier mais qui concerne certains de ses membres qui exercent une influence sur l'enfant, nous avons inclus ici les propositions des parents relatives à des structures qui touchent soit l'école, soit la famille, sans que toutefois l'enfant n'en fasse directement partie. Ainsi, plusieurs propositions de solutions avancées par les parents immigrants concernent les actions que les parents pourraient poser pour influencer la qualité de leur relation avec le milieu scolaire, notamment pour leur permettre d'être reconnus comme des interlocuteurs valables. Ainsi, plusieurs parents ont évoqué l'idée de créer des comités des parents immigrants.

[...] Créer un comité de parents immigrés, puis ces derniers savent parler des besoins de leurs enfants. Je dirais comité des parents immigrés parce que les enfants immigrés n'ont peut être pas les mêmes besoins que les autres enfants canadiens; on a une autre réalité.

Le souci pour ces parents d'avoir leurs propres structures résulte de l'incompréhension observée dans le cadre des comités des parents existants, qui semblent ignorer leurs problèmes ainsi que les besoins spécifiques de leurs enfants.

Je suis convaincu qu'il faudrait le faire parce que les intérêts des immigrants ne sont pas les intérêts des autres parents. Et on vit dans un pays où chacun travaille d'abord pour ses intérêts, et on ne peut pas demander que le comité des parents de la communauté d'accueil travaille pour le bien-être de nos enfants, c'est impossible. Ce n'est pas par mauvaise volonté mais c'est naturel, donc il faudra que les immigrants se prennent en charge.

Se sentant minoritaires dans les structures existantes, les familles immigrantes croient que les comités des parents opérant actuellement dans les différentes écoles ne tentent de résoudre

que les problèmes et les besoins de la population majoritaire et négligent ceux des nouveaux arrivants. Ce serait donc à ces derniers de se prendre en main.

Personnellement, je ne sais pas où serait l'implication des parents immigrants. Il serait mieux de pouvoir créer, si c'est possible, dans chaque école, un comité des parents immigrés.

Comme le soulignent Farmer et al. (2003), l'exercice de rapports de pouvoir au sein des comités de parents engendre souvent comme conséquence l'exclusion de certains parents, surtout ceux qui rencontrent des difficultés à s'appropriier les normes sociales et les normes linguistiques en vigueur. Car, affirment-ils, la bonne volonté ne suffit pas à elle seule pour y participer : ces associations constituent aussi des lieux de luttes sociales. Pour les familles immigrantes qui ne sont pas conformes aux normes, la création des structures parallèles constituerait un moyen idéal de se faire entendre et de défendre les droits à l'égalité des chances pour leurs enfants.

Je voudrais quand même qu'on tienne compte de ces besoins. Pourquoi? Parce qu'il révèle en fait ce qui manque dans le système et il manque un cadre où les parents immigrants peuvent être initiés, où leur rôle, par exemple, dans leur rapport avec l'école, soit considéré et où ils peuvent trouver une certaine facilitation ou une certaine initiation.

À l'opposé, d'autres parents immigrants ne voient pas la pertinence de doubler les structures existantes. En créant des structures parallèles, les communautés ethniques risqueraient de se retrouver isolées, ce qui pourrait se solder par des conséquences négatives plutôt que d'améliorer la communication entre l'école et ces familles.

Moi, je pense que ça ne contribue pas à résoudre le problème, mais pire, le peu de participation ne serait pas nécessairement garantie. Moi, ce que je propose serait de préparer les parents immigrants pour qu'ils comprennent la raison d'être de leur implication à la vie scolaire de leurs enfants, et puis une fois qu'ils auront compris, peut-être ... ce n'est pas tout le monde qui comprendra en même temps.

Faute d'unanimité, les participants concluent que la création de ces comités devrait être subordonnée à la participation active des familles immigrantes aux comités existants afin qu'elles puissent acquérir une certaine compétence au sein de la société d'accueil.

Par ailleurs, quelques parents immigrants proposent de faire les démarches nécessaires pour obtenir l'autorisation de créer des écoles pour jeunes afro-canadiens en Alberta, à l'image de celle qui existe à Toronto.

Regardez à Toronto, on est arrivé maintenant à accepter l'idée d'avoir une école uniquement pour les Afro-canadiens [...]. Pourquoi? Parce qu'on a vu que la graduation des enfants noirs causait un problème et tout ceux qui s'intéressent au problème de l'éducation savent que l'école développe une culture, une sous-culture. Cette sous-culture est une culture de la classe moyenne. Tous les enfants qui ne sont pas dans cette classe moyenne se sentent exclus des écoles.

Toutefois, c'est une idée qui est vue comme une solution ultime.

Si les autres propositions ne marchent pas, je vais même jusqu'à la proposition de Toronto pour qu'on ait des écoles pour jeunes immigrants qui représentent des groupes minoritaires; je suis d'accord avec ça.

La mission de l'école francophone en milieu minoritaire comme c'est le cas pour l'Alberta est, selon l'article 23 de la Charte canadienne, de protéger la culture et la langue française. Pour leur part, les parents immigrants estiment que cette école ignore les besoins des élèves immigrants et de leurs familles et qu'en ce sens l'entrée massive des jeunes immigrants

dans les écoles francophones a modifié la situation. Cette mission devrait être redéfinie en tenant compte de la présence de la nouvelle clientèle. Comme le souligne Chelali (2008), l'école francophone doit s'adapter et s'ouvrir à la diversité de sa clientèle actuelle afin d'envoyer des signaux forts à cette dernière à l'effet qu'elle fait partie intégrante de la communauté et d'éviter des divisions et des retombées négatives sur la francophonie.

Je crois en une redéfinition de la mission de l'école par rapport aux enjeux communautaires parce qu'en général quand un immigrant arrive, [...] l'école, [...] a des objectifs bien coulés dans le béton et dans lesquels on lui demande d'entrer, de s'adapter sans avoir rien à dire.

Les parents immigrants croient qu'ils seront en mesure de participer de façon efficace à l'éducation de leurs enfants et de promouvoir des changements s'ils prennent un certain leadership au sein des établissements scolaires et des conseils scolaires en place:

J'aimerais que les immigrants sachent exploiter les structures en place pour assurer leur leadership et apporter des changements dans tout ce qui touche l'apprentissage de leurs enfants.

Une autre manière de se faire entendre serait de s'impliquer dans les structures afin de favoriser l'insertion professionnelle du personnel enseignant issu des communautés ethniques. Ces derniers seront perçus, par les élèves immigrants, comme des modèles à suivre. De plus, ils serviraient de courroies de transmission ou de porte-paroles pour les familles immigrantes et de personnes-ressources entre les deux microsystèmes.

Il faut coûte que coûte à un moment donné, qu'il y ait des responsables immigrants à la tête des écoles, que le corps des immigrants soit là-dedans.

Certains parents estiment que les autorités scolaires actuelles ne semblent pas être ouvertes à la diversité bien que le nombre d'élèves immigrants ne cesse de croître dans les écoles et qu'il faut, en conséquence, opérer un changement à cet égard.

Le leadership est aux mains de groupes qui ne sont pas nécessairement ouverts à la diversité. Donc, comment voulez-vous que les choses changent quand ceux qui sont responsables des écoles ne savent rien des cultures des gens qui viennent d'ailleurs? Donc moi, je me dis qu'il faut revenir à la base, la base ce sont des immigrants qui doivent comprendre, s'unir, partager leurs problèmes et amorcer quelques pistes pour les solutions, dont le leadership dans les écoles, une fois que les immigrants eux-mêmes auront compris les enjeux de l'éducation pour leurs enfants.

Pour la majorité des participants, leurs droits et ceux de leurs enfants ne sont pas respectés. Les besoins spécifiques de ces derniers ne sont pas pris en considération. Cette situation ne peut favoriser une bonne collaboration avec l'école, d'où, le recours aux moyens juridiques, qui serait la seule possibilité qu'il leur reste pour se faire écouter et forcer la compréhension des autorités scolaires.

Si nous pouvions avoir à notre disposition des moyens légaux, notre nombre, nos enfants pour modifier les lois qui régissent les commissions scolaires, les comités de parents, peut-être que moi je suis maintenant parvenu à la conclusion que rien ne bouge dans une société démocratique sans la modification des lois.

Ainsi, les moyens légaux sont, pour certains parents immigrants, la seule voie envisageable pour revendiquer les droits à une égalité des chances pour l'éducation de leurs enfants.

Plusieurs autres pistes des solutions d'ordre exosystémique ont été proposées telles que : la création d'associations de défense des droits des immigrants, les équipes de parents délégués, le recours aux subventions destinées aux parents défavorisés, le recours à des tiers médiateurs, le

recours aux organismes communautaires, la constitution de banques de bénévoles à l'école et le recours à des proches au cas où les parents ne sont pas disponibles.

Nous pouvons synthétiser ainsi les tendances qui se dégagent ci-dessus : d'abord, les familles immigrantes qui constituent notre échantillon souhaitent s'impliquer en prenant le leadership de quelques établissements scolaires, puisque le nombre d'élèves immigrés est en hausse; ensuite, elles veulent recourir à des moyens juridiques pour revendiquer certains droits relatifs à leur implication dans l'apprentissage de leurs enfants; enfin, elles sont convaincues que les tiers, les organismes communautaires ou les associations ethniques (médiateurs, pasteurs, bénévoles, etc.) peuvent jouer un rôle important dans la communication école - familles immigrantes.

Par ailleurs, les participants ont évoqué la possibilité de faire appel aux églises ethniques en Alberta, considérant qu'elles pourraient être un canal efficace de transmission des informations d'ordre général entre l'école et les familles immigrantes. En effet une étude réalisée par l'Association canadienne-française de l'Alberta montre que 68,1 % des participants reconnaissent que les Églises ethniques francophones pourraient jouer un rôle important dans l'intégration sociale des nouveaux arrivants.

### **Le mésosystème**

Le mésosystème constitue le contexte environnemental qui est directement touché par les interrelations entre l'école et les familles immigrantes. C'est dans ce système qu'on trouve des propositions de solutions pratiques susceptibles d'améliorer la communication entre ces deux microsystèmes. Ainsi les parents ont suggéré quelques conditions propices à l'établissement de bonnes relations entre les familles immigrantes et l'école. Il s'agit parfois de conditions relativement accessibles parfois de conditions souhaitables, mais difficiles à concrétiser ou encore de pistes de réflexion face au constat que certains parents sont difficilement joignables.

Les parents immigrants installés en Alberta viennent de différents horizons et les systèmes scolaires de leurs pays d'origine sont soit proches pour certains (U.S.A. Australie, Nouvelle-Zélande, etc.), soit très distants de celui de la société d'accueil (Chine, Rwanda, Congo, Mauritanie, etc.). Nos participants, nous l'avons précisé plus haut, sont tous d'origine africaine, soit du Maghreb, soit de l'Afrique sub-saharienne, et se déclarent parfois perdus face au système scolaire canadien, de sorte qu'ils expriment le désir d'être informé en la matière.

Les parents doivent être en mesure de comprendre quelle est l'utilité de pouvoir communiquer avec l'école ça, c'est la première chose.

Il est préférable d'organiser de telles séances en tenant compte de la scolarité des parents. Ceux qui sont instruits ont, en principe, des perceptions différentes de ceux qui le sont moins.

Il faut organiser des sessions d'information. Les parents ont besoin d'être informés. Je parle surtout de parents ... parce qu'il faut faire la différence. Il y a deux catégories de parents : ceux qui sont éduqués entre guillemets et d'autres qui n'ont pas un niveau d'éducation acceptable, si on peut dire. Les perceptions de ces problèmes, c'est vraiment tout à fait différent. Il va falloir que les écoles puissent organiser des sessions d'information.

Au lieu de convoquer tous les parents au même moment, certains parents proposent que les séances d'information soient organisées par niveau d'études des élèves, au début de l'année scolaire.

L'école peut les organiser, selon l'accord avec les parents immigrants; vous les prévenez d'avance : ce sont des parents, par exemple des classes de 4<sup>ème</sup> année et ces parents là viennent.

Nous avons une session pour vous à telle période, à telle date et ils se sentiront beaucoup plus impliqués.

Il est en outre important d'informer les parents immigrants sur les façons de faire de la société d'accueil car plusieurs parents souhaitent conserver la façon de faire de leurs pays d'origine.

En ce qui concerne les communications coutumières, les participants considèrent que l'envoi de messages aux parents n'est pas suffisant pour les inciter à échanger avec l'école, ces derniers n'étant pas habitués à répondre à de tels messages. Par contre, une visite à domicile, en créant la proximité, est considérée comme plus efficace, et peut-être aussi plus proche des traditions des parents immigrants.

On a demandé aux parents de venir à l'école, ils ne peuvent pas venir, donc pourquoi ne pas faire que l'école aille vers les parents?

Les parents nouvellement immigrés ne fréquentant que peu ou pas les établissements scolaires, les participants suggèrent que les enseignants les invite à passer à une journée ou une demi-journée dans la classe de leurs enfants, ce qui leur permettrait de mieux comprendre le fonctionnement de la classe.

Dans chaque classe, s'il y a un parent qui vient, un parent immigrant qui vient assister et voir comment les activités se passent à l'école pendant toute une journée par exemple une fois par année pourquoi pas, pour un seul parent à la fois, ça peut bien aider aussi.

Certains parents se demandent si les enseignants sont au courant de la façon dont leurs élèves ont été éduqués dans leurs pays d'origine. L'encadrement devient plus facile si le personnel enseignant est informé au préalable du fonctionnement du système scolaire du pays d'origine de ses élèves.

Qu'est-ce que l'école sait des immigrants, de leur culture ou bien de la façon qu'on a enseigné les enfants dans d'autres pays, parce que, là, les enfants sont soumis? [...] Ils ont les moindres soucis de savoir d'où ils viennent? Comment on les a habitués à étudier ou à comprendre les choses et tout ça?

Il paraît en outre essentiel que l'école évalue les besoins des familles immigrantes (capacité de s'exprimer dans la langue de l'école ou dans d'autres langues, disponibilité, recours à un intervenant ou à un médiateur,...) avant ou dès le début de l'année scolaire.

Il faudrait, au début de chaque année, par exemple, que les parents immigrants choisissent les moyens par lesquels ils peuvent être contactés. Ils vont choisir eux-mêmes. J'aimerais que, dans le dossier de chaque élève immigrant, que les parents spécifient par exemple, je veux être contacté par téléphone ou bien par courrier électronique ou bien moi je ne parle pas, par exemple, la langue de l'école.

Ces suggestions soulignent l'importance de permettre aux parents qui ne parlent pas encore la langue du pays d'accueil de s'exprimer dans leur propre langue et de garder les contacts avec l'école. Plusieurs études soulèvent les problèmes relatifs aux barrières linguistiques rencontrées par les familles immigrantes, surtout les allophones qui ne parlent ni l'une ou l'autre langue de la société d'accueil (Kanu, 2009; Périer, 2005, Thin, 1998; Wang, 2008). L'évaluation des besoins langagiers de ces parents permettrait aux autorités scolaires de mettre en place des stratégies pouvant entrer en contact avec eux.

Ce bref tour d'horizon nous permet de constater que les parents qui composent notre échantillon souhaitent à la fois être compris par la société d'accueil et la comprendre, qu'ils

souhaitent à la fois être sollicités et s'impliquer. Si certaines des solutions qu'ils évoquent peuvent être considérées comme des revendications, plusieurs autres les concernent directement et leur demandent un effort. Dans tous les cas, il émane de leurs propos la conviction que la communication entre l'école et les familles constituent pour eux une préoccupation et directement liée à la réussite scolaire de leurs enfants.

## **Discussion**

Nous nous étions donné pour objectif d'explorer les représentations des parents immigrants résidant en Alberta en ce qui a trait aux solutions qu'ils envisagent pour améliorer la communication école-familles. Il est à noter que les participants ont proposés un nombre élevé de solutions variées, dont certaines peuvent être facilement être appliquées dans le cadre des interactions entre l'école et les familles immigrantes.

Sur le plan macrosystémique, les parents ont suggéré que les enseignants, surtout ceux qui travaillent dans les écoles pluriethniques, bénéficient d'une formation à l'interculturalité afin d'être en mesure de comprendre les caractéristiques culturelles des enfants qu'ils accueillent dans leur classe. Toutefois, une telle solution passe par la révision des programmes d'études universitaires, qu'il s'agisse de formation initiale ou continue (Akkari, 2000; Kanu, 2009; Ouellet, 2004 Vatz-Laaroussi et al., 2008;). Notre expérience d'enseignant aux premier et deuxième cycles universitaires et de chercheurs nous a permis de constater l'importance de ce besoin, d'une part, et la difficulté que pose une telle formation, d'autre part. En effet, notre système de valeurs et de croyances s'acquiert de façon implicite, de telle sorte que nous avons tendance à prendre ces dernières pour des vérités absolues qu'il ne nous viendrait même pas à l'idée de remettre en question (Ageyev, 2003). En conséquence, la rencontre de deux cultures distinctes entraîne une certaine déstabilisation tant chez les enseignants que chez les parents immigrants. Par ailleurs, l'excellent ouvrage de Thin (1998) illustre également le fait que, même au sein d'une même culture, les représentations relatives à l'école et à la communication école-familles diffèrent souvent énormément entre les enseignants et les parents. Ici encore, ces représentations, qui se sont construites au fil des expériences des uns et des autres, sont implicites et considérées comme des évidences. La formation universitaire suggérée par différents auteurs et par les participants à cette étude doit donc tenir compte de cette réalité en aidant les futurs enseignants ou ceux déjà en poste à en prendre conscience, car c'est en grande partie sur eux que repose le succès de la communication école-familles.

Sur le plan exosystémique, les participants revendiquent le droit de créer des structures politiques pour se faire entendre et défendre les intérêts de leurs enfants. Soulignons ici que cet aspect du discours des participants est particulièrement intéressant, dans la mesure où il ne consiste pas seulement à envisager des solutions qui viennent de l'extérieur mais où ils se considèrent partie prenante du processus de communication. Bien entendu, on ne peut passer sous silence ici que les parents qui ont participé à notre étude l'ont fait volontairement, ce qui dénote leur intérêt pour la question. De là à penser qu'ils représentent la majorité des parents immigrants, il y a un pas que nous ne pouvons nous permettre de franchir. Les participants ont en outre remarqué que, si les structures existantes dans la communauté d'accueil ont leur raison d'être, il reste qu'une redéfinition de leur mission s'impose du fait qu'elles ont été conçues pour des communautés homogènes. Or, avec la présence croissante de familles immigrantes, une remise en question du rôle de ces organes est nécessaire pour faciliter l'intégration sociale de tout le monde. En ceci, ils sont en accord avec plusieurs auteurs pour qui la mission de l'école et des programmes en vigueur en Alberta devraient être redéfinis en tenant compte de la diversité

culturelle en présence dans la province (Bitupu, 2002; Dalley, 2002; Mulatris, 2008). Une autre proposition qui retient notre attention est celle qui consiste à recourir aux églises ethniques, dans la mesure où les familles immigrantes les fréquentent volontairement, où elles constituent un pôle d'appartenance pour celles-ci et où elles permettraient de rejoindre les parents les plus démunis sur le plan culturel et socioéconomique. En effet, ces églises sont bien au fait tant de la culture de la société d'accueil que de celle de leurs membres et pourraient, à ce titre, jouer un rôle d'intermédiaire entre l'école et les familles immigrantes.

Enfin, sur le plan mésosystémique, les participants proposent des moyens alternatifs aux traditionnels messages écrits. En ceci, ils se conforment à la réalité des familles nouvellement arrivées en Alberta, qui utilisent des canaux de communication non reconnus par le système scolaire albertain, voire canadien, pour faire circuler rapidement leurs messages (Mulatris, 2008), et notamment de la communication orale. En effet, la tradition orale est profondément enracinée dans les cultures d'origine de ces familles, qui recourent spontanément au bouche à oreille pour recueillir et transmettre l'information. Bien que cette tradition n'ait pas cours au Canada, elle semble être efficace pour les familles immigrantes, de sorte que l'école devrait s'en inspirer si elle veut rejoindre ces dernières. Une enquête menée auprès de familles immigrantes nouvellement arrivées en Alberta (Mulatris, 2008) montre que près de 69 % des personnes interrogées recourent au bouche à oreille pour avoir accès aux informations, de sorte que cette pratique pourrait s'avérer plus commode et efficace pour ces familles que des messages écrits envoyés par le personnel enseignant. Bien que nous ne l'ayons pas utilisé dans une optique développementale, nous tenons ici à souligner la pertinence du modèle bioécosystémique (Bronfenbrenner & Morris, 1998) dans cette étude, dans la mesure où il nous permet de catégoriser les différentes solutions envisagées par nos participants en fonction de la strate d'influence dans laquelle elles se situent. Cette classification clarifie en quelque sorte la répartition des responsabilités dans une perspective d'amélioration de la communication école-familles et ajoute à notre étude un aspect pratique susceptible de favoriser effectivement l'établissement de relations plus harmonieuses entre le milieu scolaire et les familles immigrantes.

## **Conclusion**

Cette étude est le fruit d'une réflexion menée suite aux difficultés rencontrées par le premier auteur comme parent immigrant, puis comme enseignant, dans le cadre des relations qui s'établissent entre le personnel enseignant et les familles immigrantes nouvellement arrivées en Alberta. Notre recension des écrits nous a permis de comprendre qu'il ne s'agissait pas d'un problème personnel, mais bien d'un problème généralisé tant en Europe qu'en Amérique du Nord en raison du nombre sans cesse croissant d'élèves immigrants dans les écoles. De l'analyse du discours des participants à cette recherche, il ressort les points suivants : 1) une homogénéité dans les perceptions des parents immigrants et des enseignants en ce qui concerne la formation de ces derniers à l'interculturalité et 2) une certaine unanimité sur les stratégies à mettre en place pour communiquer entre eux. Nonobstant cette uniformité dans les discours, les enseignants non immigrants ont émis quelques réserves concernant certaines pratiques qui ne cadrent pas avec les normes, les us et les valeurs de la société d'accueil.

La présente recherche étant de type exploratoire, il est impossible de généraliser nos résultats et ce, à d'autant plus forte raison que les participants à l'étude, outre qu'ils étaient peu nombreux, étaient tous volontaires : il se peut donc fort bien que leurs points de vue ne reflètent pas ceux de la majorité des parents immigrants. La prochaine étape consistera à mener une

enquête à grande échelle au moyen d'un questionnaire destiné aux personnes immigrantes de toutes origines. De plus, il nous semble important de connaître les représentations du personnel enseignant de différents milieux scolaires, des autorités scolaires et des élèves immigrants afin de dresser un tableau plus complet de la situation.

### **Bibliographie**

- Akkari, A. (2000). La gestion de la diversité culturelle dans le système éducatif fribourgeois. In F. Tanon et N. Chiasson, *L'interculturalité en milieu culturellement homogène : un défi pour la formation professionnelle*, 7(3) 407-431.
- Abdallah-Preteuille, M. (1999). Introduction. Le long cheminement vers aujourd'hui. In M. Abdallah-Preteuille et L. Porcher (éds), *Diagonales de la Communication interculturelle*, (p. 1-22). Paris: Anthropos.
- Ageyev, V. S. (2003). Vygotsky in the mirror of cultural interpretations. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev et S. M. Miller, *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*, p. 432-449. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Bédard, J., Couturier, Y., Larose, F., Lenoir, A., Potvin, L., & Terrisse, B. (2009). Etude des représentations et des indices d'opérationnalisation de l'école communautaire au regard des approches et programmes visant la Collaboration école-famille-communauté mis en œuvre au Québec. Rapport de recherche. Sherbrooke. Québec : Université de Sherbrooke.
- Benoît, M., Rousseau, C., Ngrumpatse, P. & 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.
- Bitupu, M. (2002). Défi d'intégration de la communauté congolaise dans la société canadienne. In C. Couture et J. Bergeron (éd.), *L'Alberta et le multiculturalisme francophone : témoignages et problématiques*, (p. 111-127). Edmonton : Centre d'études canadiennes de la Faculté Saint-Jean.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). Development science in the 21st Century Emerging theoretical models, research designs, and empirical findings. *Social Development*, 9, 115-125.
- Casse, P. (1984). *Les outils de la communication efficace*. Paris : Chotard et associés.
- Christenson, S.L. et Sheridan, S.M. (2001). *Schools and Families*. New York, NY: The Guilford Press.
- Chelali, M. (2008). Les défis de l'enseignement francophone en Colombie-Britannique. *Teachers Newmagazine*, 20(5), March 2008.
- Christenson, S.L., Rounds, T. & Franklin, M J. (1992). Home-school collaboration: Effects, issues, and opportunities. *School Psychology Quarterly*, 2(3), 178-206.
- Comeau, J. & Salomon, A. (1994). *La participation à l'école : Une recherche de sens pour les intervenants*. Laval : Agence d'Arcy.
- Cossette, M-N et Verhas, M. (1999). Formation à l'interculturalité en contexte de coopération internationale : une perspective communicationnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 319-338.
- Dalley, P. (2002). Le multiculturalisme et l'école de la minorité francophone au Canada. In C. Couture et Bergeron (Éds.), *L'Alberta et le multiculturalisme Francophone*. Edmonton : Centre d'études canadiennes de la Faculté Saint-Jean et l'Association multiculturelle francophone de l'Alberta, 127-143.
- Dalley, P. & Roy, S. (2008). *Francophonie, minorités et pédagogie*. Ottawa : Presses Universitaires d'Ottawa.
- Denis, C. (2008). Rapports synthèse sur les ateliers, In P. Mulatris (dir.), *L'intégration des immigrants francophones dans l'Ouest du Canada*, (p. 57-70). Actes du Colloque. Edmonton : Institut pour le patrimoine de la francophonie de l'Ouest canadien.
- Deslandes, R. & Jacques, M. (2004). Relations familles-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie*, 32(1), 172-200.
- Dunn, J.R. & Dyck, I. (2000). Social determinants of health in Canada's immigrant population: Results from the National Population Health Survey. *Social Science and Medicine*, 51(11), 1573-1593.
- Duvieusart-Déry, C. (2011). Immigration francophone en milieu minoritaire : une collaboration fructueuse. In D. Hiebert (éd.), *Nos diverses cités*, n°8, 150-154.
- Farmer, D. (2008). L'immigration francophone en milieu minoritaire : entre la démographie et l'identité. In J.Y. Thériault, A. Gilbert et L. Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada : Nouveaux enjeux, Nouvelles mobilisation* (p. 121-159). Québec : Les Éditions Fides.
- Farmer, D. Kabeya, Y., Labrie, N. & Wilson, D. (2003). *La relation école-familles francophones d'origine immigrante à Toronto*. Accessible en ligne à : <http://oise.utoronto.ca/crefo>.



- Farmer, D. & Labrie, N. (2008). Immigration et francophonie dans les écoles ontariennes : comment se structurent les rapports entre les institutions, les parents et le monde communautaire? *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2, 377-398.
- Favre, B. (1994). *Les relations entre les familles et l'école dans 20 écoles primaires genevoises*. Genève : SRS.
- Gérin-Lajoie, D. et Jacquet, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada. Numéro spécial «Rapports ethniques et éducation : perspectives nationales et internationales». *Revue éducation et francophonie*, 36(1), 25-43.
- Goupil, G. (1996). *Communications et relations entre l'école et la famille*. Montréal : Éditions de la Chenelière.
- Hohl, J. (1996). Qui sont les parents? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et Politiques*, Université de Montréal.
- Hunter-Grundin, E. (1982). *Étude de cas sur la participation des parents à l'éducation*. Projet de recherche pluriethnique mené dans le Borough de Haringey à Londres. Strasbourg : Conseil de l'Europe/Conseil de la coopération culturelle.
- Jacquet, M., Moore, D., Sabatier, C. & Masinda, M. (2011). Aider à l'intégration des jeunes immigrants francophones africains dans les écoles francophones de Vancouver. In D. Hiebert (éd.), *Nos diverses cités*, 8, 64-69. Métropolis.
- Jacquet, M., Moore, D. & Sabatier, C. (2008). Trajectoires de mobilité et médiation. Les parcours de migration des médiateurs culturels et leur influence dans la perception de leurs rôles pour l'aide à l'insertion des jeunes arrivants et de leurs parents. *Glottopol*, 11. Accessible en ligne à l'adresse : [http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero\\_11.htm](http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_11.htm). Consulté le 13 mai 2013.
- Johnson, L.J., Pugach, M.C., Hawkins, A. (2004). School-family collaboration: A partnership. *Focus on exceptional children*, 36(5), 1-12.
- Kanouté, F. & Vatz-Laaroussi, M. (2008). La relation écoles-familles immigrantes : une préoccupation récurrente, et pertinente. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 259-264.
- Kanouté, F., Vatz-Laaroussi, M., Rachédi, L. & Doffouchi, M. T. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.
- Kanouté, F. (2002). Les profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171-190.
- Kanu, Y. (2009). Parcours scolaires favorisant l'intégration sociale des élèves réfugiés africains au Manitoba. In T. Carter, T. Derwing, L. Ogilvie et T. Wotherspoon (dir.), *Nos diverses cités*, 6, (Printemps 2009), 125-130.
- Keyes, C. R. (2000). Parent-teacher partnerships: A theoretical approach for teachers. In *The Lilian Katz Symposium*, 5-7 novembre, Champaign, IL.
- Leclercq, J. (1994). Recherche sur le degré d'implication des parents dans la vie scolaire. *Informations pédagogiques*, 14, 1-4.
- Lefrançois, R. (1991). *Dictionnaire de la recherche scientifique*. Lennoxville : Némésis.
- Liboy, M.-G. & Venet, M. (soumis). Même objectif, différentes stratégies. Les perceptions des enseignants immigrants et canadiens dans leur communication avec les familles issues des communautés ethniques en Alberta.
- Lipiansky, M. (1995). La communication interculturelle, In D. Benoît (dir.), *Introduction aux sciences de l'information et de communication*, 187-216. Paris : Éditions d'organisation.
- Migeot-Alvarado, J. (2000). *La relation école-familles peut mieux faire*. Paris : ESF.
- Montandon, C. (1996). La relation des parents avec l'école. *Lien social et Politiques-RIAC*, 35(printemps), 63-74. Montréal: INRS.
- Mujawamariya, D. (2006). *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada. Dilemmes et défis*. Berne, Suisse : Peter Lang SA, Éditions scientifiques internationales.
- Mulattris, P. (2008). Pour réussir un projet communautaire : une perspective immigrante. In P. Mulattris (dir.), *L'intégration des immigrants francophones dans l'Ouest du Canada*, (p. 46-50). Actes du Colloque. Edmonton : Institut pour le patrimoine de la francophonie de l'Ouest canadien.
- Ouellet, F. (2004). *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative. In Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : étapes et approches*, (p. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Simard, G. (1989). *Animer, planifier et évaluer l'action : la méthode du «focus group»*. Laval : Mondia.
- Statistique Canada (2001). Les immigrants au Canada. Téléaccessible à l'adresse : <http://www.statcan.ca/francais>. Consulté le 25 mars 2009.

- Statistique Canada. (2006). La population canadienne. Téléaccessible à l'adresse : <<http://www.statcan.ca/Daily/Francais>>. Consulté le 25 mars 2007 et le 09 août 2013.
- Statistique Canada. (2007). Profils des communautés, recensement de 2006. Référence numéro : 92-591-XWF.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires : L'école et les familles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Tonnar-Meyer, C. (1998). *Pour une école d'intégration : Constats-questions-perceptives*. Luxembourg : Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle.
- Vatz-Laaroussi, M., Kanouté, F. & 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.
- Wang, D. (2008). Family-School Relations as Social Capital: Chinese Parents in the United States. *The School Community Journal*, 18(2), p. 119-146.

**Malanga-Georges Liboy** est professeur adjoint au département des sciences de l'éducation à l'Université Sainte-Anne en Nouvelle-Écosse. Il est détenteur d'un doctorat (Ph.D) en éducation (adaptation scolaire et sociale) de l'Université de Sherbrooke, Québec. Il s'intéresse aux relations école-familles immigrantes et aux communautés linguistiques en milieux minoritaires. Adresse postale : Université Sainte-Anne, 1695, Route 1, Church Point, Nouvelle-Écosse, B0W 1M0, Canada. Adresse électronique : [malanga-georges.liboy@usainteanne.ca](mailto:malanga-georges.liboy@usainteanne.ca)

**Michèle Venet** est professeure à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle est détentrice d'un Ph. D en psychologie (profil recherche et clinique) de l'Université du Québec à Montréal. Elle s'intéresse à la qualité des relations tant entre les parents et leur enfant qu'entre l'enseignante et ses élèves et l'enseignante et les parents d'élève. Adresse postale : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, 2500, boulevard Université, Sherbrooke, Québec, J1K 2R1, Canada. Adresse de courriel : [michele.venet@usherbrooke.ca](mailto:michele.venet@usherbrooke.ca)