Document généré le 17 juil. 2025 08:43

Lien social et Politiques

Qui sont « les parents »? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école

Who Are "the Parents" ? The Relationship of Illiterate Immigrant Parents to the School

¿ Quiénes son « los padres » ? La situación de los padres analfabetos en la escuela

Janine Hohl

Numéro 35, printemps 1996

Familles et école

URI : https://id.erudit.org/iderudit/005126ar
DOI : https://doi.org/10.7202/005126ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Lien social et Politiques

ISSN

1204-3206 (imprimé)
1703-9665 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Hohl, J. (1996). Qui sont « les parents »? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et Politiques*, (35), 51–62. https://doi.org/10.7202/005126ar

Résumé de l'article

Cet article étudie les relations entre les familles et l'école à partir du cas particulier et extrême de parents immigrants analphabètes. Il met en évidence des malentendus entre ces familles et l'institution scolaire à propos du type de participation attendue des parents et du poids relatif des fonctions de scolarisation et de socialisation assignées à l'école.

© Lien social et Politiques, 1996

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

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

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

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

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

Qui sont « les parents » ? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école

Janine Hohl

Cet article constitue une contribution à la réflexion relative aux rapports qu'entretiennent les parents et l'école à partir d'un cas particulier de ces rapports : celui d'un groupe de parents immigrants analphabètes, haïtiens et salvadoriens, arrivés au Québec au cours des dix dernières années et dont les enfants se trouvent pour la plupart en situation d'échec scolaire, sans que ces parents en aient nécessairement conscience.

Étant situés à une distance culturelle maximale de l'école, en ce qui concerne tant leur origine sociale que leurs appartenances ethnoculturelles, ces parents incarnent une position extrême dans l'ensemble des rapports qui s'établissent entre les familles de diverses origines et l'institution scolaire. À ce titre, s'ils ne sont nullement représentatifs de l'ensemble des parents, ils permettent par contre de mettre en lumière les attentes implicites qui sous-tendent les relations entre les familles et l'école : paradoxalement, leur difficulté à comprendre ce que l'école attend d'eux sert de révélateur du rapport spécifique que l'institution scolaire tente de construire avec les familles ; ils éclairent le discours général sur la « participation des parents » qui émane de l'école en dégageant les formes particulières et codifiées à travers lesquelles les familles sont autorisées et appelées à collaborer.

Par ailleurs, ces parents ont leurs propres attentes face à l'école, que cette dernière parvient mal à saisir. Ils manquent des repères qui leur permettraient de situer l'école de leurs enfants dans son espace géographique et symbolique et d'en saisir la structure et le fonctionnement. Par contre, en tant qu'immigrants pauvres, ils espèrent beaucoup de l'école, sur laquelle ils font reposer l'avenir de leurs enfants. Ils ont une vision d'une école tout entière définie par une mission de scolarisation ou d'instruction. Or, cette représentation de la mission de l'école diverge profondément de celle des enseignants qui, eux, inscrits dans une tradition nord-américaine, valorisent autant la mission de socialisation que celle de scolarisation, la première les autorisant à intervenir dans des zones de la vie des enfants que les parents estiment être de leur strict ressort. Sur un autre plan, les ensei-

Lien social et Politiques – RIAC, 35
Printemps 1996

gnants, qui baignent dans une tradition de « participation des parents » caractéristique de l'école québécoise et qui, par ailleurs, méconnaissent le plus souvent les conditions de vie des familles immigrantes et leurs difficultés d'intégration, ont tendance à interpréter la faible présence de ces familles à l'école comme l'indice d'un manque d'intérêt pour l'éducation des enfants. Cette distance sociale et culturelle mais aussi les visions divergentes de l'école et de ses fonctions expliquent en grande partie les profonds « malentendus » qui caractérisent les rapports (et parfois les non-rapports) qu'entretiennent certains parents avec l'école de leurs enfants.

Une culture de participation et une mission de socialisation

La participation des parents

Au Québec, l'école a développé, depuis la réforme de l'éducation des années 1960, un discours abondant sur « les parents » et sur « la participation des parents ». Les parents sont considérés comme un acteur clé du fonctionnement de l'institution scolaire. Des structures précises leur reconnaissent un pouvoir décisionnel (en collaboration avec d'autres acteurs au sein des conseils d'orientation de chaque école) et consultatif (dans les comités d'école, composés uniquement de parents et dont le but est de susciter la participation du plus grand nombre possible).

Le discours sur la participation des parents s'est largement déployé dans des rapports gouvernementaux [1] et dans des énoncés et des textes de loi [2]. On peut faire l'hypothèse que les parents ont été institués dès le départ par la technocratie d'État comme un contre-pouvoir au pouvoir professionnel qui se mettait en place en même temps que se développait une fonction publique syndiquée et fortement axée sur la défense de ses propres intérêts.

Dès 1971, des « comités d'école » ont été créés instituant la participation consultative des parents. Rapidement, des critiques ont souligné la faible influence de ces nouvelles structures sur les écoles. Les propositions de réforme ultérieures tenteront de renforcer le pouvoir des parents, mais elles se heurteront à une forte résistance, notamment de la part des enseignants, soutenus par leurs syndicats. Parallèlement à la mise en place de ces structures formelles, des droits individuels seront reconnus aux parents, concernant notamment l'évaluation (par l'émission régulière de bulletins scolaires) de leur enfant.

Il en va toutefois de l'école comme d'autres structures de participation instaurées dans la foulée de la « Révolution tranquille », parallèlement à la mise en place d'une fonction publique soucieuse de s'assurer l'appui d'une « clientèle » qu'elle insérait dans de nouveaux modèles de services, bientôt confrontés à la faible participation de leurs usagers. Le discours sur la participation des parents a pris la forme, dans les écoles, de doléances sur le fait que les parents « ne participent pas », manquent d'engagement à l'égard de la mission de l'école et de soutien à l'égard des enseignants.

Des « milieux défavorisés » aux milieux pluriethniques

Dans le cas des milieux défavorisés tout particulièrement, la rhétorique de la participation des parents a pris une ampleur sans précédent dans les discours et initiatives qui ont accompagné, dès 1966, le développement de la « guerre contre la pauvreté » en milieu scolaire. À un moment où l'on souhaitait mobiliser tous les acteurs scolaires sur un objectif de démocratisation qui visait des zones entières de population en échec scolaire massif, on a tenté de faire reconnaître par les enseignants la nécessité d'un « rapprochement de l'école avec le milieu ». Mais dès ce moment également, on a pu mesurer *à la fois* la difficulté d'intégrer les parents des « zones grises » au projet d'éducation compensatoire [3] que formulait l'école et la résistance forte d'une partie du corps enseignant à s'impliquer dans ces projets qui leur demandaient de redéfinir leurs modèles d'intervention et d'y faire une place aux parents.

Un appel à la « participation des parents » n'a dès lors cessé de hanter les discours des technocrates et des chercheurs qui faisaient alliance pour une nouvelle vision de l'école dans ces milieux. Le modèle de l'« école communautaire » qui prévalait à l'origine a fait place aujourd'hui à celui du « partenariat » entre l'école et les familles. Dans les deux cas, l'objectif est le même : créer une « alliance de travail » entre des familles situées à une grande distance culturelle de l'école et le corps professoral qui a pour tâche d'instruire les enfants.

Si ce discours de mobilisation a régulièrement suscité un relatif consensus auprès des cadres politiques, administratifs et pédagogiques, il se heurte par contre à une résistance du corps enseignant, qui y voit une entrave à sa liberté d'action. Tout particulièrement

parmi ceux qui se trouvent en contact *direct* avec les enfants et leur famille, on peut voir se développer, parallèlement à la rhétorique officielle, un discours plus apparenté à la complainte[4] qu'à l'appel à la collaboration et au partage négocié de la tâche éducative avec les parents. On tend à imputer aux parents le faible rendement scolaire des enfants et la difficulté de la tâche qui incombe aux enseignants. Si un appel à la participation se fait entendre, c'est dans une optique résolument « scholocentrique », afin que les parents soutiennent mieux l'école dans ses tentatives d'acculturer les enfants aux normes de socialisation et aux exigences d'apprentissage que l'on pose comme non négociables.

Au cours des quinze dernières années, ce discours de demande de soutien inconditionnel à l'école voire de plainte sur la « non-participation des parents » a évolué pour englober désormais de nouvelles populations scolaires, celles des enfants immigrants qui doivent, depuis l'adoption de la loi 101, en 1977, s'intégrer au système scolaire francophone.

Du point de vue des enseignants, les parents immigrants ne « participent » pas plus que ceux des milieux défavorisés, auxquels seule une fraction appartient d'ailleurs[5]. Même si l'on invoque la non-maîtrise de la langue française et les dures conditions de travail des parents pour expliquer cette désaffection, on n'en déplore pas moins leur absence que l'on tient pour responsable des problèmes des enfants et, conséquemment, des difficultés que ces problèmes créent dans l'exercice du métier pour les enseignants.

En réalité, la participation des parents d'origine ethnoculturelle autre que québécoise canadienne-française présente une grande diversité (McAndrew, 1989), liée essentiellement à l'origine sociale

des parents concernés et à leur plus ou moins grande aisance à faire valoir leur point de vue auprès des intervenants scolaires. On reprochera à certains d'en vouloir trop, alors qu'on déplorera la non-collaboration des autres. C'est donc une image réductrice des parents immigrants que véhiculent les discours scolaires sur leur présumée non-participation : elle ne vaut que pour ceux d'entre eux que l'on considère comme « absents » ou qui s'interposent, par des pratiques considérées comme non appropriées, entre l'école et l'enfant que l'on cherche à former.

Une mission de socialisation

La collaboration attendue du parent ne se limite pas au travail de soutien à la scolarisation, dans les devoirs notamment, mais elle s'étend au processus de socialisation promu par l'école. Ces deux fonctions distinctes de l'école sont si intimement liées dans les représentations des enseignants que les éventuelles réticences de parents immigrants à adhérer aux modèles culturels ou à des valeurs particulières de l'école sont fréquemment interprétées comme un refus de l'école dans sa totalité, incluant sa fonction de scolarisation. Cette non-dissociation des mandats d'instruction et de socialisation est la source de malentendus importants, en particulier avec nombre de parents immigrants qui, comme on le verra, ont l'habitude de distinguer beaucoup plus nettement ces deux fonctions.

Les études sociologiques sur l'école au Québec et en Amérique du Nord ne manquent pas de souligner que « la fonction du système d'enseignement n'est pas seulement d'instruire, de transmettre des connaissances, mais aussi d'éduquer », c'est-à-dire de « contribuer à la socialisation des jeunes générations, à la transmission d'orientations culturelles et d'idéologies que la société privilégie » (Trottier, 1983). La comparaison entre systèmes éducatifs met en lumière des traditions fort différentes quant à l'importance respective et à l'articulation spécifique qu'accordent les divers systèmes à la scolarisation et à la socialisation. La différence des traditions apparaît à l'occasion d'études comparatives internationales des rendements scolaires des élèves (Gaffield, 1994 : 36). Ces dernières renvoient ultimement aux finalités que poursuivent les systèmes d'éducation, finalités qui, selon Gaffield (1994), ne s'expliquent qu'en référence à l'histoire des institutions éducatives au sein des sociétés qui les ont créées.

Cet auteur met en relief les similitudes entre les systèmes d'éducation canadien (y compris le système québécois) et américain. Des objectifs nettement socialisateurs ont été promus par les défenseurs de l'école dès son origine sur ce continent. Pour eux, « le but de l'école de masse n'impliquait pas au premier chef l'acquisition de connaissances scolaires »[6]. Ils y voyaient plutôt « un instrument efficace pour inculquer des modes de pensée et de comportement appropriés chez les enfants »[7]. Cette tendance s'appliquait à l'ensemble du continent (et elle perdure d'ailleurs), avec des variantes

régionales et nationales, notamment dans le cas particulier du Québec, comme on le verra plus loin. Les systèmes d'éducation devaient avant tout aider à résoudre ces trois problèmes sociaux majeurs qu'étaient l'immigration, le passage à un capitalisme industriel et la constitution d'États modernes (Gaffield, 1994 : 41), le poids relatif de ces différents éléments variant selon les contextes locaux. Il est intéressant de constater qu'un siècle plus tard, ces préoccupations restent très présentes dans les missions sociales confiées à l'école nord-américaine.

Notons également que dès le début du vingtième siècle s'est développée dans l'ensemble nord-américain, dans la foulée de la valorisation des objectifs socioculturels de l'école, une centration sur « l'état affectif plutôt que sur l'intellect [des] élèves, afin de renforcer leur estime d'eux-mêmes » et de leur éviter de vivre des sentiments d'échec [8]. Une nouvelle définition des enfants s'est imposée dans les familles : s'ils avaient jusque-là été considérés comme des « membres de la famille économiquement utiles », ils accédaient au statut de membres « économiquement inutiles mais sans prix sur le plan émotionnel » [9], vision qui reste dominante actuellement dans l'ensemble du continent, du moins au niveau des positions de principe.

S'il est vrai qu'à partir de la « Révolution tranquille » des années 1960, le Québec a opéré un revirement majeur en consacrant l'éducation premier levier de son développement économique, social et culturel et qu'une revalorisation des apprentissages formels a fait partie de la stratégie de démocratisation de l'éducation et d'élévation du niveau de compétence de la main-d'œuvre, il faut toutefois rappeler que cette réorientation n'a pas fait du Québec une société totalement distincte de ses voisines quant au rapport entre scolarisation et socialisation. Les visées socialisatrices continuent d'y être plus fortes que ce que l'on trouverait dans des pays européens comme la France, la Suisse ou la Belgique, pour ne parler que des pays francophones. Cette spécificité est si intrinsèquement constitutive du système d'éducation et si profondément intériorisée par les enseignants en tant que catégorie de pensée et schème d'action, qu'elle passe pour une évidence et n'est que rarement explicitée aux parents provenant d'aires culturelles où l'école module différemment ces deux fonctions. Il s'ensuit des malentendus à propos des pratiques respectives de l'école et des familles dont on verra des manifestations dans l'enquête de terrain qui sera présentée. La priorité accordée aux objectifs de socialisation ressort tout particulièrement, à l'heure actuelle, quand on aborde la question de l'intégration des enfants immigrants à l'école : il existe chez les intervenants scolaires une tendance à sous-estimer la réussite scolaire telle qu'en témoignent les rendements scolaires et à retenir comme indices d'intégration l'acculturation des jeunes aux valeurs de la majorité et l'utilisation spontanée de la langue française dans les communications informelles.

Des parents immigrants à l'école de leurs enfants

Nous confronterons maintenant ce « parent » construit par l'école à des parents réels, immigrants analphabètes, haïtiens et salvadoriens, fréquentant des cours d'alphabétisation [10], récemment sollicités par l'école que fréquentent leurs enfants. Ces parents n'en connaissent ni les règles ni les attentes, encore moins la définition institutionnalisée du parent qu'elle porte. Ils y projettent donc leurs images préconstruites et leurs propres attentes, à grande distance des fonctions particulières assignées à l'école en contexte nord-américain.

La recherche d'où émanent les données présentées ici vise, entre autres choses, à saisir les représentations que des parents immigrants analphabètes se font de l'école que fréquentent leurs enfants [11], grâce à une série d'entretiens [12] en langue d'origine auprès d'eux. Les précautions qui ont dû être prises pour que les chercheurs puissent entrer en rapport avec ces familles illustrent dès le départ les difficultés auxquelles les enseignants sont confrontés quand ils abordent ces parents à partir du modèle de parent que les politiques et les pratiques scolaires leur ont appris à anticiper. La crainte de parler, de se dévoiler en présence de personnes perçues comme représentant le « gouvernement » s'est exprimée d'emblée, accompagnée de la peur de représailles ou même de renvoi du pays, particulièrement chez les réfugiés. Les chercheurs ont donc dû recourir, pour rejoindre les parents immigrants, à des formatrices dispensant des cours d'alphabétisation dans des centres d'éducation populaire, elles-mêmes souvent immigrantes, qui leur ont ainsi servi d'intermédiaires. Les parents analphabètes rejoints l'ont donc été à travers un processus de recrutement qui a introduit un biais important puisqu'il a permis de repérer une

fraction bien particulière d'immigrants analphabètes : celle qui attribue une importance suffisante à la scolarisation pour s'astreindre elle-même à un processus de formation. Mais ce biais est irréductible pour des raisons pratiques : il est presque impossible de rejoindre des personnes analphabètes qui ne s'identifient pas elles-mêmes comme telles. Et celles qui s'inscrivent à des activités d'alphabétisation sont les seules qui le fassent publiquement. D'ailleurs, même en procédant à cette sélection, il ne faut pas minimiser la difficulté de la tâche : les formatrices en alphabétisation consultées, dans la mesure où elles partagent la même origine ethnique ou au moins le même statut d'immigré que leurs interlocuteurs, s'estimaient capables d'intervenir comme intermédiaires et de nous mettre en contact avec certains de ces parents-étudiants. Elles doutaient cependant que ces mêmes personnes acceptent de parler en présence de chercheurs qu'elles percevraient comme faisant partie du système scolaire québécois. Dans les faits, il a été extrêmement difficile de trouver des parents prêts à s'exprimer sur l'adaptation de leurs enfants à l'école et sur leur perception de cette dernière.

Pour les chercheurs, le travail de prise de contact a nécessité un apprivoisement réciproque requérant un temps considérable. Il a exigé aussi un type de contact qui offrait beaucoup de support[13] aux parents, dont la détresse se faisait jour rapidement dès qu'ils se voyaient confrontés, par les questions qui leur étaient posées, à leur non-compréhension du système d'éducation.

Pour les fins de cet article, nous avons, sauf exception, regroupé les propos des parents des deux groupes (haïtien et salvadorien). Notons que les parents haïtiens ont des familles de quatre à cinq enfants. Certaines mères sont parent unique, parce que le ou les pères des enfants les ont quittées. Les entrevues révèlent que ces familles déménagent souvent, ce qui, on le sait, affecte le cheminement scolaire des enfants, particulièrement quand cela se produit en cours d'année scolaire. Quand ils ont un emploi, les parents sont travailleurs ou travailleuses dans des manufactures. Lors des entrevues, ce sont les mères qui prennent la parole le plus souvent. Quant aux parents latino-américains, ils ont tous au moins trois enfants. Il s'agit soit de familles biparentales, soit de mères séparées. Elles vivaient en milieu rural avant d'entrer au Canada, la plupart du temps à titre de réfugiées. L'immigration s'est parfois organisée « en chaîne », la mère partant seule, puis faisant venir les enfants ultérieurement, quelquefois successivement, à plusieurs mois de distance. Les enfants restés au pays ont habité alors avec une sœur ou une grand-mère qui, parfois, était à court de ressources ou consacrait peu de temps aux enfants. Plusieurs familles ont vécu des traumatismes liés à la guerre, dont elles ne parlent qu'avec difficulté. Certaines évoquent également, quand la confiance avec les chercheurs est établie, une peur de parler à « des personnes du gouvernement », de crainte de se voir renvoyer dans le pays d'origine.

Une impossible participation

– La non-compréhension de l'école

Au cours des entrevues, les parents expriment une difficulté à comprendre comment fonctionne l'école de leurs enfants. Pour certaines mères, l'ignorance est plus grande encore. Elle se révèle dans une incapacité à situer géographiquement les écoles fréquentées par les enfants :

> Je ne connais même pas leur école. Je sais seulement qu'il y en a une en arrière de la maison (elle indique une direction). L'autre enfant, son autobus vient le chercher le matin et le ramène le soir. Je ne sais pas le nom (de l'école) et le nom de la rue...

Il arrive que des enfants continuent à fréquenter l'école de l'ancien quartier de résidence, alors que la famille a déménagé. Parfois, les mères décrivent ces changements avec une imprécision qui semble tenir à leur difficulté à la fois à se situer dans l'espace montréalais et à établir des points de repère en ce qui concerne les écoles des quartiers habités successivement.

La difficulté à comprendre tant la division du système d'éducation en degrés scolaires que l'existence de classes d'accueil pour les enfants récemment arrivés au pays ou de classes spécialisées pour ceux qui présentent des problèmes dits d'apprentissage ou de comportement entraîne une grande confusion dans le discours des parents qui tentent de situer leurs enfants à l'école par rapport aux degrés scolaires. Après une longue évocation des difficultés de sa fille, une mère à qui l'on demande de préciser son niveau scolaire répond :

> Franchement, je n'y connais rien là-dedans. On n'est sûr de rien. Je ne suis pas sûre, mais je pense qu'elle est en première année, mais pas dans les classes fortes[14].

Une autre a tenté de faire « descendre » sa fille d'un degré, considérant que cela lui faciliterait l'apprentissage de la langue, alors que la pratique scolaire actuelle est de placer l'enfant le plus souvent possible au niveau correspondant à son âge.

Les parents ne comprennent pas nécessairement les objectifs visés par l'école dans les divers types de classes et de services parascolaires ; ils expriment leur perplexité quant au rôle de l'école et aux acti-

vités qu'y mène l'enfant à différents moments de la journée :

Quand ma fille est arrivée ici, on l'a mise en accueil et on ne la faisait que dormir après avoir mangé... Une autre année de perdue.

– L'impuissance à aider les enfants

La non-connaissance du système entraîne pour les mères une incapacité à aider leurs enfants. Les mères expriment, et chacune à plusieurs reprises, leur incompréhension face à ce qui se passe à l'école pour leur enfant. Le fait de ne pouvoir aider suscite de la honte et une impuissance qui doivent rester cachées. Alors qu'on demande à une mère (qu'un enseignant a appelée à plusieurs reprises en lui demandant d'aider son enfant à la maison) si elle a informé l'enseignant de sa difficulté à soutenir sa fille, cette mère répond :

Non, jamais! Il n'est pas au courant... Je suis gênée... Je ne sais pas s'il a constaté tout seul... Moi, je n'ai jamais rien dit, rien du tout.

Une autre s'écrie :

Ces enfants... je leur donne à manger! J'en prends bien soin. C'est tout ce que je peux faire... Pour moi, ces enfants, s'ils réussissent dans la vie, c'est que Dieu dans sa toute-puissance l'aura voulu. Moi, je ne peux vraiment rien. Je ne leur pose aucune question.

L'impuissance à aider entraîne une souffrance qui se démarque de l'indifférence que l'école prête facilement aux parents « absents » :

Ça me fait très mal [de ne pouvoir les aider]... Je ne peux rien regarder. Je suis comme un aveugle. C'est bien ça: comme un aveugle. Quand on ne sait pas lire, on n'a pas d'yeux...

Une mère, dont l'enfant a été placé dans un centre d'accueil pour des raisons qui lui restent partiellement obscures, s'exclame :

Je ne suis pas folle... je ne suis pas malade. On me prend mon enfant! Ensuite on me demande de passer le voir. J'avais si mal que je me faisais accompagner... J'avais si mal que j'ai décidé par la suite de ne plus y aller.

– Les contacts personnels avec les enseignants

Alors qu'en milieu scolaire, on donne l'impression que des tentatives continuelles sont faites pour rejoindre des parents parfois fuyants, on constate, à partir du discours de ces parents analphabètes, que certains n'ont eu aucune communication directe avec les intervenants scolaires :

Jamais aucun professeur ou aucun directeur n'a appelé ici. C'est juste celui qui est au secondaire... l'école appelle son père pour dire qu'il ne fait pas ses devoirs, qu'il s'absente souvent. Mais les deux petits, jamais! Je ne sais rien!

D'autres parents ont au contraire eu des contacts et les ont perçus comme une aide :

Le professeur de français appelle souvent. Il dit que l'enfant a des difficultés. Il m'a aussi demandé de surveiller les contacts de ma fille, parce que les autres sont assez turbulents et elle, il la trouve assez calme et gentille. Donc, je ne peux pas dire qu'il ne fait pas attention.

Étant donné l'importance des bulletins comme intermédiaires stratégiques, voire comme symboles de la communication entre parents et enseignants, il est frappant de voir que certains parents vont jusqu'à les ignorer :

— Qui signe les bulletins, ici (en l'absence du père) ?

— Je ne sais pas! Je ne sais pas! Quand les enfants ont des papiers, je leur demande d'appeler leur père. Ils disent : « Mais nous, on n'a pas de père! ».

Une mère a coupé les liens avec l'école à la suite d'une rencontre où on a menacé son enfant de renvoi.

On m'a envoyé des convocations par la suite, mais je n'y suis jamais allée... J'ai négligé d'y aller, mais je ne peux pas m'absenter du Cofi (école de langue). Les réunions avaient lieu à neuf heures du matin... Maintenant, je serais disposée à y aller de façon individuelle.

Quand il s'agit de rencontrer individuellement l'enseignante de leur enfant, certains parents sont plus empressés, même si on les convoque la plupart du temps pour les alerter sur des difficultés scolaires.

– Les rencontres de parents à l'école et les comités

Par contraste avec les contacts personnels avec les enseignants, les réunions « statutaires » semblent ne répondre à aucun besoin des parents. Comme tous les autres, ces parents ont été appelés à participer à des rencontres organisées par l'école ou par l'enseignant de leur enfant. Ils s'y sont sentis plus ou moins à l'aise, pour des raisons de langue, à première vue :

Des fois, je me présente dans certaines sessions de l'école, mais quand on me demande quelque chose, ça me prend du temps pour répondre... Je comprends certaines choses, mais il y des choses auxquelles je ne peux pas donner une bonne explication en français.

La première fois que je suis allée à une réunion, je n'ai pas du tout aimé... Je crois qu'on était deux ou trois immigrants qui ne parlions pas le français. Le problème, c'est qu'il n'y a pas beaucoup d'enfants immigrants... Les autres parlaient le français, mais moi je me taisais. Je ne comprenais même pas ce qu'ils disaient, donc je me taisais toujours. Quand j'avais une question à poser au professeur, c'était ma fille qui la posait à ma place.

Quand je ne comprenais pas (lors des réunions à l'école), j'amenais mon amie. Elle m'expliquait.

Les demandes de l'école sollicitant la participation à des comités ont peu d'impact :

L'école envoie toujours des communiqués aux parents. Lorsque je les reçois, je me présente. Mais quand il s'agit de choses en rapport avec les comités de l'école, je ne me présente pas tout le temps, car ça ne m'intéresse pas toujours.

Je vais aux comités de parents (rencontres de classes), mais non aux comités d'école... parce que les gens passent leur temps à discuter sur des sujets comme la nomination du directeur ou des postes d'enseignants. Cela ne m'intéresse pas. Ce qui m'importe, c'est plutôt... la conduite des enfants.

Ces deux facettes de la participation formelle attendue des parents (les rencontres de classe et la présence dans les comités) n'ont pas le même poids, comme c'est d'ailleurs généralement le cas pour l'ensemble des parents dans les écoles québécoises. Seules les rencontres où l'on peut entendre parler de son enfant, ou au moins de la classe de son enfant, par l'enseignant lui-même mobilisent vraiment les parents.

– Les difficultés scolaires des enfants

Les parents sont fiers de ceux de leurs enfants qu'ils estiment réussir à l'école. Ils se fient pour cela au fait que l'école n'a signalé aucun problème. Ils s'expriment également sur les difficultés — le plus souvent révélées par l'école — que rencontrent leurs autres enfants. Il n'est pas rare que les enseignants les aient alarmés :

Son professeur [...] m'a dit qu'elle avait beaucoup de problèmes, qu'elle était trop en retard par rapport aux autres [...] qu'elle ne pouvait pas passer son année.

Souvent, les enseignants ont relevé des problèmes de compréhension ou de logique que les mères retraduisent à leur manière :

Celle au secondaire, elle a de la difficulté. Elle ne comprend rien du tout [...] souvent elle pleure.

Parfois, les difficultés énoncées paraissent trop vagues pour qu'on puisse reconstituer le message que l'école voulait transmettre :

Le professeur de mon fils m'a dit qu'il n'avait pas de difficultés pour parler et qu'il parlait beaucoup le français... Il fait ses devoirs, mais il a un peu de difficulté.

Quand les problèmes sont plus précis, ils concernent au premier chef la maîtrise de la langue française :

Ma fille lit un peu le français, mais elle le lit à sa façon. Je ne sais pas s'il lui manque des lettres, tellement elle en enlève, tellement elle en met. C'est la même chose pour écrire... quand on lui parle, elle ne comprend pas ce qu'on lui dit, mais elle lit et écrit ce qu'elle doit.

Je trouve que mon fils aîné ne lit pas bien. Si je reçois une lettre, il ne peut pas m'expliquer le contenu... À 14 ans, au secondaire I, il devrait être capable, n'est-ce pas ?

Pour les parents latino-américains, lire et écrire en espagnol garde son importance. Ils sont loin de supposer que la maîtrise de cette langue ne pèsera guère favorablement sur le passage de l'enfant au degré suivant. Une mère en donne la preuve *a contrario* en déplorant que son enfant perde son espagnol, alors même que l'entrevue porte sur la réussite de l'enfant dans une école francophone : « Mon fils peut bien lire et écrire le français, mais pas l'espagnol. Il peut lire, mais il ne peut pas écrire en espagnol ».

Alors que l'école québécoise semble traversée à l'heure actuelle par la préoccupation de « motiver » les élèves et de prévenir le décrochage scolaire, un seul parent signale un problème de cet ordre avec son adolescent : « Il n'aime pas l'école. Il reste couché. Il ne voulait plus aller à l'école. Il dit qu'il n'aime pas ça, qu'il se fatigue d'être assis, qu'il a mal à la nuque, qu'il se sent faible. Je vais l'emmener chez le médecin. On m'a envoyé une note disant qu'il arrivait toujours en retard. J'ai dit (au téléphone) qu'il partait de la maison à l'heure et eux m'ont dit que si ça continuait, ils le renverraient de l'école.

Cette mère ne semble pas consciente de la gravité de la situation, probablement à cause du caractère bénin pour elle des actes reprochés à l'adolescent. Ignorante des caractéristiques du décrochage scolaire que l'école identifie désormais très rapidement et des comportements qu'il engendre chez les élèves, elle échoue à lire chez son enfant ce que les intervenants y perçoivent : un refus de l'école qui se soldera, à terme, par un abandon ou un renvoi...

Parfois, les difficultés scolaires se manifestent par un redoublement qui n'est pas nécessairement compris par les parents pour ce qu'il est : une manifestation d'échec scolaire. Il en est de même pour l'envoi en « adaptation scolaire », dont la signification ne leur est pas plus évidente que celle du redoublement, alors qu'il représente une étape de plus dans la voie de la marginalisation.

Face aux difficultés scolaires, l'école s'adresse pourtant fréquemment aux familles pour requérir un soutien direct à l'apprentissage, comme si les parents pouvaient tout « naturellement » se substituer aux enseignants et réussir là où ces derniers échouent :

La directrice m'a dit qu'il fallait qu'il apprenne à lire et à écrire.

Quand je suis allée à sa réunion [l'enseignante] m'a dit qu'il fallait que je l'aide en écriture et en lecture [...] parce qu'elle était en retard. Je leur ai dit que ma grande fille l'aidait les fins de semaine.

Ils me disent de les aider à parler, parce que je sais un peu, d'essayer de les habituer à être actifs, à bien faire les lettres...

On le voit, le mandat d'instruire est ici relancé à des parents sans

que l'on tienne compte du fait qu'ils n'en ont pas les moyens, même si la volonté est loin d'être absente.

Une priorité à la scolarisation

– L'enfant responsable de sa réussite

La plupart des enfants rencontrent des difficultés scolaires, quand ils ne sont pas en échec flagrant. Or, quand on interroge les parents sur les facteurs responsables, selon eux, de la réussite à l'école, ils invoquent de façon tout à fait unanime la responsabilité de l'enfant, bien avant ou même à l'exclusion de celle des enseignants ou des parents. La réussite est imputable à l'« attitude » de l'enfant ou à son « intelligence », tout comme l'échec s'explique par la « paresse », le « manque d'amour pour l'école », les « mauvaises influences » ou un atavisme quelconque : « Cet enfant, il est né brigand ». Même quand il y a partage des responsabilités, l'enfant reste le grand responsable :

Réussir, c'est une question de volonté. La décision doit venir de lui. Vous savez, souvent on va dire que ce sont les parents qui sont responsables du comportement des enfants. Je dis que ce n'est pas tout à fait juste, car la plupart des parents veulent le bien de leurs enfants. Souvent, ce sont les mauvaises fréquentations qui influencent le comportement du jeune et non le père ou la mère.

Je vais vous dire, si un étudiant veut apprendre et que le professeur ne l'aide pas, dans un tel cas le tort vient du professeur. Si, par contre, le professeur veut l'aider et que lui ne veut pas faire d'effort, c'est autre chose. On ne peut pas condamner le professeur. Il faut être objectif et faire cela comme la loi le ferait.

Même si ce point de vue est commun aux deux groupes — haïtien et latino-américain — de parents rencontrés, les attentes que chacun développe à l'égard de l'école se distinguent. Autant les parents latino-américains manifestent des attitudes positives à l'égard de l'école et expriment leur confiance dans les enseignantes, qu'ils estiment « gentilles », « peu sévères » et « patientes », autant les parents haïtiens déplorent le manque de fermeté de l'école, comme on le verra plus loin.

– Réussite scolaire et avenir professionnel

Tous les parents rencontrés valorisent la réussite scolaire et la tiennent pour garante de l'avenir de leurs enfants :

C'est important pour moi, parce qu'ils sont tout petits et qu'ils grandissent vite et qu'au futur, ils sauront lire et écrire, pas comme moi qui n'ai pas eu la chance d'apprendre à lire et à écrire quand j'étais petite.

Un père exprime des attentes très élevées à l'égard des enseignants :

Les professeurs sont [comme] des parents. Ils travaillent avec des groupes de petits enfants... Ils manquent d'attention envers certains élèves... [Il faudrait qu'ils sachent] si les enfants savent bien leurs leçons. Et s'ils ne les connaissent pas, il faut que les professeurs augmentent le travail et qu'ils travaillent avec eux. Par exemple... après l'école et les fins de semaine.

Ils valorisent nettement les études, dont ils pensent qu'elles éviteront à leurs enfants la dépendance à l'égard de l'État :

Je dis toujours à mes enfants qu'il y a beaucoup d'immigrants qui ont de bons postes ici parce qu'ils ont étudié. Je leur dis que celui qui vit de l'aide sociale vit dans l'inquiétude... Je ne veux pas que cela leur arrive comme ça m'est arrivé à moi.

J'aimerais bien qu'ils réussissent. Aussi, après leurs études, qu'ils choisissent un métier et se défendent dans cette société. J'ai remarqué que ce pays n'est pas bon pour les sots.

Ces parents savent quel avenir ils souhaitent pour leurs enfants :

On veut que nos enfants avancent vers leur avenir. Comme nous on n'a rien pu faire du côté économique, on a fait ce qu'on a pu. C'est à eux de trouver un travail pour leur demain.

Je ne voudrais pas que mes enfants aient à souffrir et à passer dans la vie ce que moi j'ai passé. Parce que moi j'ai beaucoup souffert... Autant de problèmes économiques et moraux... Et comme nous on ne sait rien, on est analphabètes, il faut toujours être derrière tout le monde. Mais s'ils ont leur propre profession, ils peuvent aller en avant et... avoir une belle vie. Ce serait mieux qu'ils aient une bonne profession. J'aimerais bien les voir en train de travailler, si Dieu le veut bien, parce qu'il se peut que je meure avant. Quand je mourrai, je ne voudrais pas qu'ils soient sous le contrôle du gouvernement... Ça me ferait de la peine de les voir dans la rue en train de fumer une cigarette ; j'aimerais mieux les voir en train de travailler parce qu'ils sont dans un bon pays, un pays où ils ont un avenir.

Certains anticipent un avenir d'adulte instruit pour l'un ou l'autre de leurs enfants, en raison de ce qu'ils estiment être sa réussite

actuelle. On remarque cependant que cette assurance est souvent basée sur le fait que l'enfant en question est en début de scolarité et semble bien se débrouiller, ou alors qu'ils maîtrise mieux le français que ses parents (« Il me corrige quand je parle français ! »).

D'autres parents sont moins affirmatifs :

Peut-être ma grande fille, parce qu'elle est assez avancée. Mais les autres, je ne sais pas, parce qu'ils ont besoin d'aide... Mon garçon se porte bien et parle, mais pour écrire, il est un peu en retard.

Comme on l'a vu antérieurement, ces parents ne sont pas en mesure d'évaluer les chances réelles de réussite de leurs enfants.

– Une école trop souple, des enseignants trop tolérants

Les parents haïtiens rencontrés considèrent l'école québécoise comme trop laxiste et reprochent aux enseignants leur souplesse. Ils expriment ce point de vue avec véhémence :

Je ne suis pas satisfait. Les professeurs manquent totalement de sévérité. Lorsque, moi, je vais à mes cours d'alphabétisation, je fais mes devoirs et après les avoir terminés, je demande au professeur de me donner d'autres devoirs. Lorsqu'on décide d'aller à l'école on devient comme un enfant. Même si on a 70 ans, on doit se soumettre aux directives du professeur et suivre les règles. À mon avis, le professeur a le droit de prendre toutes les mesures nécessaires si l'on ne fait pas ses devoirs. Il n'y a pas d'autres façons de faire. Cela ne peut qu'aider l'étudiant et lui permettre de faire de grands pas. L'école lui laisse trop de liberté. Par exemple, lorsqu'il revient de l'école, j'aurais aimé le voir lire des textes scolaires ou préparer ses devoirs. Il arrive à la maison et semble n'avoir aucun travail à faire. Selon moi, c'est beaucoup trop de liberté. Le rôle du professeur, c'est de donner des devoirs à l'enfant et de les exiger lorsqu'il arrive à l'école.

La sévérité est une obligation pour le parent, l'obéissance une condition de réussite pour l'enfant :

Si on veut qu'un enfant réussisse, il faut le sermonner, sinon il ne réussira pas. Il ne faut pas accepter qu'il s'absente de l'école sans raison. Parfois, il n'assistait pas au cours et me disait que le professeur était absent et que le remplaçant ne voulait pas de lui au cours. C'est l'obéissance qui permet à quelqu'un d'avoir un bon comportement. Si on n'est pas obéissant, on ne peut pas réussir. Si j'ai pu aller si loin dans ma vie, c'est grâce à mon obéissance. Si vous vous rappelez bien, il y a un passage de la Bible qui dit : « C'est le châtiment qui amène la paix ».

Ici, je trouve qu'on accorde trop de priorité aux enfants, donc les professeurs, même s'ils voulaient être sévères, ils sont obligés d'être souples. Et trop souple, c'est pas bon ; trop sévère aussi. Mais ici, c'est plus la liberté, à l'école et à la maison.

L'opinion n'est cependant pas unanime :

Elle n'est pas trop sévère avec mes enfants. Cependant, quand les enfants bavardent trop en classe, elle donne des punitions... Les miens ne se sont jamais trouvés dans une situation où le professeur devait sévir. Je crois que les professeurs pourraient être plus sévères. Elles ne font pas peur aux enfants comme en Haïti. Là-bas, les enfants sont obligés de dire Madame ou Mademoiselle. Par contre, ici, le professeur met les enfants très à l'aise et a une relation d'amitié avec eux. Je préfère le système scolaire d'ici, car en Haïti, les enfants ont peur des professeurs.

– L'enfant, sujet de droit

Pour ces mêmes parents haïtiens, la tolérance de l'école, jugée excessive, voire néfaste, s'étend à l'État lui-même et à son idéologie des droits appliquée aux enfants :

Je dois vous dire que ce pays est bien trop tolérant. Je ne puis me prononcer en ce qui a trait aux autres nationalités, mais pour le jeune Haïtien, je crois que c'est néfaste. En Haïti, si l'enfant ne va pas en classe, on peut lui infliger des punitions corporelles. D'ailleurs, lorsqu'un enfant fait l'école buissonnière là-bas, l'école envoie une note aux parents, ce qui ne semble pas le cas au Canada.

Même l'État donne raison aux enfants. Je me demande comment ils vont pouvoir enrayer ce mal.

L'État [devrait] accorder plus de droits aux parents et aux professeurs. Ensuite... créer des centres pour aider les enfants. C'est tout.

Pour ces parents, il est inconcevable que la justice puisse défendre les enfants contre les parents :

J'ai pris un avocat, mais il n'a rien réglé pour moi. L'avocat est toujours dans l'intérêt de la protection de la jeunesse. L'État est responsable. Les gens doivent parler au gouvernement pour qu'ils accordent la priorité aux parents et non aux enfants. Les enfants sont trop privilégiés ici. L'enfant a toujours raison. Je te le redis : trop de liberté. Ce pays est un pays de liberté. On ne permet pas aux parents d'éduquer leurs enfants.

C'est un endroit (« la protection de la jeunesse ») où ils mettent les enfants qui refusent d'obéir à leurs parents et qui veulent faire ce qui leur plaît. Lorsqu'ils font appel à la [protection de la] jeunesse, on vous envoie un papier de convocation et on vous menace de vous enlever l'enfant.

Pour eux, les punitions corporelles font partie d'une éducation bien comprise :

Lorsqu'un jeune désobéit en Haïti, on n'a qu'à le fouetter avec une bonne rigoise [genre de fouet fait avec des lanières de cheval et qui généralement laisse des marques]. Quel que soit l'âge, on peut les battre. Quand on bat un enfant, c'est pour lui permettre de se corriger. Par exemple, lorsqu'on enferme un individu en prison, c'est pour lui laisser le temps de réfléchir à ses méfaits. Lorsqu'il arrivera au terme de sa sentence, il n'aura plus envie de recommencer par peur d'y retourner. C'est pour cela que je frappe mon enfant. Malheureusement, quand je le fais, il ne se rend pas compte que je le prépare à affronter la vie. Je lui rends service, mais il ne le comprend pas.

Pour certaines mères, les enfants ainsi « protégés » par l'État deviennent des étrangers. Après la première coupure qu'a représenté le changement de langue (« elles préfèrent le français, parce qu'à l'école, elles ne parlent que le français et non le créole »), l'acculturation des enfants à la conscience de leurs droits crée une nouvelle distance. Les enfants peuvent alors

heurter de front leurs parents qui n'ont pas encore pu prendre la mesure des droits qui leur sont — en principe — accordés à eux aussi, en tant que citoyens, mais que les obstacles de la pauvreté, de l'absence d'instruction et, probablement, du racisme, rendent plus formels que réels.

Du parent attendu par l'école au parent réel

Le « parent » dont l'école québécoise souhaite la participation est une construction institutionnelle dont il faut chercher les caractéristiques dans le projet de l'école lui-même et non dans un mouvement d'usagers qui posséderait une quelconque autonomie et se présenterait en tant que groupe actif et partenaire de l'école dans la définition de ses interventions éducatives. Cette construction a donc peu à voir avec les caractéristiques des parents qui sont les usagers réels de l'école. Ce décalage entre une vision technocratique du rôle des parents et les pratiques collaboratives réelles entre l'école et les familles [15] ne signifie pas que ce discours officiel soit moins important ou sans effet. Il contribue au contraire à formuler et à entretenir, chez les enseignants, en particulier dans les milieux défavorisés et pluriethniques, une vision de la famille ou des parents en termes de manque, d'inadéquation et d'absence d'intérêt pour l'école qui fonde des explications à caractère stéréotypé sur l'échec scolaire, sur le manque d'intérêt des jeunes pour l'école, sur les difficultés d'apprentissage et de comportement, sur le décrochage scolaire, etc.

Au-delà de ces visions stéréotypées se profilent cependant des exigences précises à l'égard du « parent » attendu par l'école. Même si elles ne font l'objet d'aucune codification écrite, elles traversent de part en part les discours informels et les pratiques des enseignants. Soutien actif des enseignants, le parent idéal est prêt à épouser les objectifs de l'école, à en partager les normes sociales et culturelles, les codes relationnels. On estime que s'il a le privilège d'être invité à une rencontre individuelle pour se faire expliquer le bulletin de son enfant, il est redevable à l'enseignant et se doit d'être présent. Par dessus tout, on s'attend à ce qu'il se considère comme le principal « motivateur » de l'enfant, responsable de sa volonté d'apprendre et de sa persévérance au travail, dont le défaut constitue la cause quasi unique de ses difficultés et de ses échecs éventuels. Si les intervenants scolaires prennent la peine de signaler des problèmes au parent, on s'attend à ce qu'il en accepte les termes et à ce qu'il mobilise les ressources nécessaires pour apporter l'aide requise sous la forme demandée [16]. La question de savoir si le parent a les possibilités matérielles et culturelles de répondre à ces attentes est parfois soulevée, mais surtout dans un discours d'impuissance face à la difficulté de communiquer avec les parents et face à l'échec scolaire de l'enfant, discours qui exonère l'école de toute responsabilité à ce sujet. La conviction que l'école ne peut rien faire si le parent ne s'investit pas intensément, particulièrement avec un enfant en échec, est fortement ancrée dans les représentations des enseignants [17].

Les extraits d'entretiens de parents immigrants analphabètes qu'on vient de lire illustrent l'écart considérable qui marque, d'une part, les attentes respectives des enseignants (mobilisés par une représentation souvent abstraite des « parents ») et des parents (préoccupés de l'avenir scolaire et professionnel de leurs enfants) et, d'autre part, les conditions de réalité de la vie quotidienne et des compétences objectives de ces parents et, conséquemment, de leurs enfants.

Ces parents démontrent en effet une très faible compréhension des structures et du fonctionnement de l'école. Ils situent mal leurs enfants dans leur cursus et, de ce fait, se trouvent en position précaire pour les aider, voire les défendre le cas échéant. Leurs contacts avec les enseignants et avec les directions d'école sont généralement occasionnés par les difficultés scolaires des enfants, qui justement font apparaître la vulnérabilité des parents concernant leur capacité à aider les enfants dans le travail scolaire.

L'interface entre enseignants et parents met en lumière deux types d'attentes sans espoir de réponse vraiment satisfaisante, de part et d'autre : d'un côté, des enseignants expriment une demande de soutien précise quant au travail scolaire, notamment dans le cadre des devoirs à domicile ; de l'autre, des parents révèlent une impuissance douloureuse à apporter une forme d'aide scolaire, voire à comprendre ce que l'on attend d'eux et de leurs enfants.

Le poids de ce double système d'attentes se trouve dès lors renvoyé aux enfants. En effet, les parents les désignent premiers responsables de leur propre réussite ; et les enfants se retrouvent sans appui parental pour assumer leurs défis scolaires et faire face aux

exigences de l'école. La responsabilité portée par les enfants peut en toucher parfois plus d'un dans une même famille, dans la mesure où les plus âgés sont requis comme substituts parentaux pour l'aide scolaire.

Alors même que l'école adresse une demande de soutien accru à ces parents parce que, selon toute probabilité, leurs enfants s'engagent dans la voie de l'échec, ces mêmes parents ne peuvent avoir pour toute réponse que le fait qu'ils font leur part, en envoyant les enfants en classe, en les disciplinant, en les encadrant du point de vue des horaires extrascolaires et en valorisant l'instruction et l'école. Certaines familles se retrouvent particulièrement désarmées face à cette demande de collaboration et d'autant plus sollicitées à s'investir qu'elles sont dans l'incapacité objective de le faire.

L'école, au Québec, institutionnalise un type de rapport aux parents qui postule de la part de ces derniers une participation au projet éducatif, lequel leur propose en contrepartie une école « proche de leurs besoins ». Dans les faits, on peut observer une double conception de la participation : celle qui, d'une part, a trait aux structures et instances consultatives et décisionnelles, présentée comme un *droit* pour les parents d'orienter l'école dans le sens qu'ils préconisent, en partenariat avec les autres acteurs scolaires (peu de parents, surtout de milieux socio-économiquement faibles, se prévalent de cette offre, qu'ils soient Québécois d'ethnicité canadienne-française ou d'autres origines) ; et celle qui, d'autre part, se rapporte au travail d'instruction et de socialisation de l'enfant selon des normes qui sont celles que valorise l'école et qu'elle présente généralement comme étant universelles. Or, il y a pour le moins divergence quant à la légitimité de la mission de socialisation de l'école et sur le contenu de cette socialisation.

Il ne fait aucun doute que, pour les immigrants qui ont été interrogés dans cette recherche, la mission de scolarisation doit prévaloir, alors que celle de socialisation doit lui être subordonnée ; ils insistent sur la pertinence et la légitimité d'une approche autoritaire des apprentissages et sur l'importance que chaque enfant assume individuellement la responsabilité de son avenir scolaire et professionnel, dans le respect des institutions, dont l'école représente l'une des plus immédiatement saisissables.

Pour les parents immigrants, la réussite scolaire des enfants est un enjeu majeur, car c'est à travers elle seule que peut se réaliser le projet familial d'intégration des enfants à la société d'accueil. De leur côté, les enseignants valorisent la réussite scolaire, mais à travers elle ils visent nettement une intégration aux valeurs sociales qu'ils promeuvent, avant la préparation scolaire nécessaire à la poursuite des études ou à l'accès à l'emploi.

Quant au type de participation attendu de part et d'autre, on retrouve, du côté de l'école, une demande de collaboration unilatérale à la conception promue par les enseignants, conception où prédomine une visée d'intégration sociale et un appel à l'aide adressé aux parents pour résoudre les difficultés d'apprentissage des enfants.

Les parents, eux, offrent une collaboration qu'ils font reposer essentiellement sur des éléments de discipline qu'ils estiment favorables au travail scolaire, mais qui ne peut évidemment pas porter sur des contenus notionnels ou des apprentissages formels. Ils savent pourtant que ces apprentissages sont indispensables à l'intégration de leurs enfants, mais sont convaincus d'assurer, par leur présence attentive, sévère, voire coercitive, les conditions nécessaires pour que les enseignants procèdent à la tâche d'instruction qui les caractérise en propre et que les parents attendent d'eux.

Janine Hohl
Université de Montréal

Notes

1 Du Rapport Parent de 1966 aux documents-conseil du Conseil supérieur de l'éducation de 1967, au Livre vert *L'enseignement primaire et secondaire au Québec* de 1977, au Livre orange *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action* de 1979 et, enfin, au Livre blanc *Une école communautaire et responsable* de 1982.

2 De *L'École québécoise* de 1979 à la Loi 3 de 1984, puis à la Loi 107 de 1988.

3 Car c'est dans ce courant qu'il se situait dans cette première phase. Voir Hohl, 1985.

4 CSE (1984 : 12-13). Le Conseil décrit « un personnel enseignant démoralisé, démotivé, inquiet et essoufflé, dont près des deux tiers des membres, en certains milieux, affirment qu'ils quitteraient leur profession s'ils en avaient la possibilité » (p. 15).

5 Selon Berthelot (1990 : 41), « En 1986, [...] la population immigrée [...] comptait une proportion plus élevée de personnes ayant fréquenté l'université, en même temps qu'une proportion plus grande de personnes sous-scolarisées ». Cet auteur conclut à une « bipolarisation de la population immigrée en ce qui a trait aux revenus, à l'emploi, à la scolarisation [...] Cette bipolarisation traverse également plusieurs communautés » (p. 44), ce qui fait ressortir les facteurs de classe sociale. Les immigrants dont il sera question dans cet article appartiennent au groupe le moins scolarisé. Cela ne les rend pas assimilables aux « défavorisés » de la société d'accueil. En effet, il est connu (Ogbu, 1993) que les immigrants se distinguent des groupes défavorisés ou minoritaires internes à une nation par un dynamisme que le projet d'immigration a mis à l'épreuve. Portés à comparer leur sort à celui de leurs compatriotes restés au pays, ils sont prêts à considérer leur situation présente comme avantageuse et à investir fortement dans leur réussite économique par le biais du travail.

6 « *The purpose of mass schooling did not primarily involve the acquisition of academic knowledge* » (Gaffield, 1994 : 39 ; la version française de cette citation, ainsi que des suivantes du même auteur, est une traduction de l'auteure du présent article).

7 « *Mass schooling did not primarily involve the acquisition of academic knowledge* » (*ibid.*).

8 « *Teachers increasingly focused on the affective rather than the intellectual state of their pupils in an attempt to bolster their self-esteem* » (Gaffield, 1994 : 53).

9 Zelizer, 1985, citée par Gaffield, 1994 : 53.

10 Nous n'avons pas sélectionné ce groupe de parents analphabètes à des fins de démonstration. La recherche mentionnée a été réalisée dans un cadre plus large. Elle est utilisée ici à titre d'exemple de l'écart qui peut exister entre les parents dont on parle (soit au niveau politique, soit entre intervenants de terrain) et ceux qui fréquentent l'école par enfants interposés.

11 La recherche — *Et la seconde génération ? Effets de l'analphabétisme de parents immigrants sur leurs enfants à l'école* — a été financée par le Secrétariat d'État du gouvernement canadien et s'est déroulée entre 1991 et 1995.

12 Les entretiens en langue créole ont été réalisés par Marie-Betty Ledan et Alexandra Philoctète, et les entretiens en espagnol par Mireille Bertrand (toutes trois sont chercheures indépendantes). Ces entretiens, au nombre de douze, ont duré plusieurs heures chacun. Notons que la traduction des entretiens introduit inévitablement un effet de normalisation du langage.

13 Rôle qui ne fait généralement pas partie de la définition de tâche de l'enquêteur en sciences sociales. Il est arrivé que des enquêteuses ressortent si bouleversées des entrevues qu'elles en viennent à hésiter à poursuivre. Les entrevues leur posaient également un problème d'éthique professionnelle : comment continuer à enquêter, quand ce qui s'imposerait serait d'apporter de l'aide de toute urgence...

14 Notons qu'il n'existe pas de voies fortes ou faibles au primaire.

15 Bien entendu, des expériences impliquant la participation de parents existent dans un grand nombre d'écoles. Elles reposent surtout sur une volonté forte de directions d'écoles, parfois soutenues par une partie du corps enseignant, mais ne se heurtent pas moins à une résistance, plus ou moins forte ou passive, d'autres fractions des enseignants.

16 Voir Comeau et Salomon, 1994, citées par Claes et Comeau dans le présent numéro.

17 Paradoxalement, le fait que l'école québécoise (et en cela elle est aussi canadienne et nord-américaine) soit fondée sur une dynamique locale qui reconnaît au départ un lien étroit avec les familles (si fictif soit-il) la distingue fondamentalement de l'école française républicaine, qui pose la rupture avec les milieux d'origine des élèves comme nécessité politique et condition de l'égalité des chances.

Bibliographie

BERTHELOT, Jocelyn. 1990. *Apprendre à vivre ensemble. Immigration, société et éducation.* Montréal, CEQ et Éditions St-Martin

COMEAU, Judith, et Anne SALOMON. 1994. *La Participation à l'école : une recherche de sens pour les intervenants.* Québec, Agence d'Arc.

CSE (Conseil supérieur de l'éducation). 1984. *La Condition enseignante.* Avis au Ministre de l'éducation. Québec, avril.

GAFFIELD, Chad. 1994. « Children's Lives and Academic Achievement in Canada and the United States », *Comparative Education Review,* 38, 1 (février).

HOHL, Janine. 1985. « Les "milieux socio-économiquement faibles" analyseurs de l'école », dans Manuel CRESPO et Claude LESSARD (sous la direction de). *Éducation en milieu urbain.* Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal : 79-81.

McANDREW, M. 1989. *Les Relations école-communauté en milieu pluriethnique montréalais.* Conseil scolaire de l'île de Montréal.

OGBU, J. U. 1981. « Origins of Human Competence : A Cultural-Ecological Perspective », *Child Development,* 52 : 413-429.

TROTTIER, Claude R. 1983. « Le processus de socialisation à l'école », dans R. CLOUTIER, J. MOISSET et R. OUELLET (sous la direction de). *Analyse sociale de l'éducation.* Montréal, Boréal Express.

ZELIZER, Viviana. 1985. *Pricing the Priceless Child : The Changing Social Value of Children.* New York, Basic Books.