Document généré le 9 août 2025 13:27

Revue hybride de l'éducation

Soutenir la collaboration avec les familles d'élèves issus de l'immigration : analyse de récits de pratique au préscolaire et au primaire en contextes scolaires québécois

Justine Gosselin-Gagné

Volume 8, numéro 2, 2024

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

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1111158ar
DOI : https://doi.org/10.1522/rhe.v8i2.1544

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Département des sciences de l'éducation

ISSN

2371-5669 (numérique)

Découvrir la revue

Citer ce document

Gosselin-Gagné, J. (2024). Soutenir la collaboration avec les familles d'élèves issus de l'immigration : analyse de récits de pratique au préscolaire et au primaire en contextes scolaires québécois. *Revue hybride de l'éducation*, *8*(2), 1–23. https://doi.org/10.1522/rhe.v8i2.1544

Résumé de l'article

Environ 32 % des élèves du système scolaire québécois sont issus de l'immigration (ÉII), un pourcentage s'élevant à plus de 67 % à Montréal. Bien que l'ensemble de ces élèves ne soit pas à risque sur le plan scolaire, certains d'entre eux éprouvent des difficultés. Cet article présente les résultats d'une recherche qui s'est intéressée aux savoir-agir tacites que développent des enseignants et d'autres membres du personnel dans l'exercice de leurs fonctions en contexte de diversité ethnoculturelle. L'analyse de récits de pratique reconstruits par les participants révèle une panoplie de pratiques et de stratégies que ces derniers mettent en oeuvre pour travailler avec les familles dans l'espoir de soutenir la réussite éducative de leurs ÉII.

© Université du Québec à Chicoutimi, 2024

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

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

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

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

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

REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Soutenir la collaboration avec les familles d'élèves issus de l'immigration : analyse de récits de pratique au préscolaire et au primaire en contextes scolaires québécois

Auteure
Justine Gosselin-Gagné, stagiaire postdoctorale, Université du Québec à Montréal, Canada,
justine.gosselin-gagne4@csmb.qc.ca

Résumé

Environ 32 % des élèves du système scolaire québécois sont issus de l'immigration (ÉII), un pourcentage s'élevant à plus de 67 % à Montréal. Bien que l'ensemble de ces élèves ne soit pas à risque sur le plan scolaire, certains d'entre eux éprouvent des difficultés. Cet article présente les résultats d'une recherche qui s'est intéressée aux savoir-agir tacites que développent des enseignants et d'autres membres du personnel dans l'exercice de leurs fonctions en contexte de diversité ethnoculturelle. L'analyse de récits de pratique reconstruits par les participants révèle une panoplie de pratiques et de stratégies que ces derniers mettent en œuvre pour travailler avec les familles dans l'espoir de soutenir la réussite éducative de leurs ÉII.

Mots-clés : élèves issus de l'immigration ; collaboration école-famille immigrante ; savoir-agir professionnel ; éducation inclusive ; récits de pratique

Chaque année, des milliers de personnes immigrantes élisent domicile au Québec. Plusieurs d'entre elles arrivent avec des enfants d'âge scolaire ou en voie de l'être ; d'autres en auront plus tard. De ce fait, actuellement, environ 32 % des élèves du système scolaire sont issus de l'immigration (ÉII) de première ou de deuxième génération, c'est-à-dire qu'ils sont nés ailleurs qu'au Canada ou qu'au moins un de leurs parents l'est (CTREQ, 2022). À Montréal, ce pourcentage s'élève à plus de 67 %, dont environ 26 % d'élèves de première génération et 41 % de deuxième génération (RRM, 2019).

Problématique : le soutien à la réussite éducative des élèves issus de l'immigration au Québec

Les ÉII sont nombreux dans plusieurs écoles québécoises. En ce qui a trait spécifiquement aux élèves immigrants récemment arrivés, certains d'entre eux sont plus à risque sur les plans social et scolaire (Mc Andrew et al., 2015). Tout en étant confrontés à des défis associés au développement à l'enfance ou à l'adolescence, ainsi qu'au stress inhérent à l'expérience scolaire en général, ils doivent jongler avec les tribulations de leur parcours migratoire, une réalité qui peut avoir un impact négatif sur leur réussite éducative[1] (Gosselin-Gagné, 2018a). La majorité d'entre eux vit des pertes et des deuils, plusieurs vivent ou ont vécu des traumas, certains ont été peu ou pas scolarisés au cours des dernières années (Armand et Maynard, 2021 ; Papazian-Zohrabian et al., 2018). De nombreux élèves nouveaux arrivants doivent également relever le défi d'apprendre le français, leur nouvelle langue de scolarisation et de socialisation à l'école, tout en devant se créer un réseau social ainsi que de nouveaux repères (Gosselin-Gagné, 2012). Également, en dehors de l'école, plusieurs vivent les contrecoups des difficultés d'établissement de leur famille (Kanouté et al., 2016).

Par ailleurs, dans les milieux plus ou moins marqués par la présence d'ÉII ou la diversité ethnoculturelle en général, d'autres circonstances qui ne sont pas directement liées à l'immigration récente peuvent compromettre le bienêtre et la réussite des ÉII (ex. : tensions identitaires, relations intergroupes conflictuelles, situations d'exclusion, de discrimination et de racisme, etc.) (Archambault et al., 2018 ; Darchinian et al., 2017 ; Darchinian, 2018). L'ensemble de ces enjeux suscite des besoins complexes dans les milieux qui accueillent des ÉII, tant sur le plan social que scolaire. Dans une perspective d'égalité des chances de réussite et, encore plus largement, d'équité et de justice sociale, les écoles concernées doivent prendre en compte cette réalité.

[1] La réussite éducative, telle que définie dans la *Politique de la réussite éducative* (MEES, 2017, p.26), « couvre les trois grands vecteurs de la mission de l'école québécoise : instruire, socialiser, qualifier. Elle englobe la réussite scolaire, mais va au-delà de la diplomation et de la qualification en tenant compte de tout le potentiel de la personne dans ses dimensions intellectuelles, cognitives, affectives, sociales et physiques, et ce, dès le plus jeune âge ».

Au Québec, une méta-analyse (Mc Andrew et al., 2015) a permis de documenter l'influence des dynamiques systémiques, sociales, scolaires, familiales, communautaires et personnelles sur la réussite éducative des ÉII. Cette dernière a mis en exergue l'influence prépondérante qu'exercent les pratiques enseignantes et celles d'autres acteurs sur le cheminement et la performance scolaires, ainsi que sur le vécu socioscolaire de ces élèves. Cette méta-analyse a également mis de l'avant que les compétences du personnel scolaire en matière de prise en compte de la diversité ethnoculturelle est à géométrie variable. Or, il est impératif que le personnel scolaire soit formé pour intervenir auprès d'élèves ayant été peu ou pas scolarisés avant d'arriver au Québec, qui doivent apprendre le français à leur arrivée, ou pour créer des liens avec des familles réfugiées qui ont vécu un contexte de guerre, par exemple (Audet et Gosselin-Gagné, accepté). En ce sens, les travaux de Mc Andrew et al. (2015) ont conclu qu'à travers leur formation, les membres du personnel scolaire doivent acquérir des compétences en matière de prise en compte du pluralisme, en plus de faire l'examen de leurs attitudes personnelles et de se doter d'autres connaissances concernant les inégalités sociales et scolaires.

Cet article, issu d'une recherche réalisée en contexte montréalais, vise à mettre en lumière les pratiques et les stratégies mises en œuvre dans les écoles qui accueillent des ÉII afin de soutenir leur réussite éducative. L'originalité du projet réside dans l'emploi de récits de pratique analysés sous l'angle du cadre théorique de l'éducation inclusive et mettant en lumière des stratégies visant à collaborer avec des familles immigrantes afin de dénouer certains défis rencontrés. Dans les lignes qui suivent, le cadre théorique ainsi que l'approche méthodologique choisie sont présentés. Les résultats sont ensuite exposés en six sections : accueillir les familles à l'école et créer un lien avec elles ; communiquer avec les familles de diverses façons ; s'informer du vécu des familles et en tenir compte ; faire preuve de différents savoir-être pour bâtir la relation avec la famille ; soutenir et outiller les familles à différents égards ; persévérer lorsque certaines collaborations sont plus difficiles à établir. Une discussion ainsi qu'une conclusion complètent l'article.

Cadre théorique : la collaboration école-famille immigrante dans une perspective inclusive

La collaboration école-famille est reconnue comme étant un vecteur de réussite et de persévérance scolaire pour l'ensemble des élèves et, plus particulièrement pour ceux qui sont les plus vulnérables sur les plans social et scolaire (Bakhshaei, 2016 ; Gosselin-Gagné, 2018a ; Kanouté et Lafortune, 2011). Des bénéfices ont été documentés sur divers plans : d'un côté, une réduction de l'absentéisme, des difficultés de comportement et du décrochage scolaire, et de l'autre, une hausse des attitudes positives à l'égard de l'école et des aspirations scolaires

(Bakhshaei, 2016 ; Deslandes, 2019 ; Kanouté et Calvet, 2008). La collaboration école-famille peut aussi engendrer des effets positifs sur les familles en leur permettant de développer une meilleure connaissance de leur enfant et des moyens pour accompagner celui-ci à travers son parcours scolaire, en augmentant leur confiance en leurs habiletés éducatives et en celles des enseignants, et en améliorant leur niveau de satisfaction à l'égard de l'école. De manière générale, les parents engagés dans ce type de relation de façon réciproque ont tendance à entretenir un discours plus positif au sujet de l'école, ce qui constitue un facteur de protection (Bakhshaei, 2016 ; Kanouté et Calvet, 2008). En ce qui a trait aux enseignants, les collaborations école-famille leur permettent souvent de mieux connaitre leurs élèves ainsi que leur vécu en dehors de l'école et, éventuellement, de développer des attitudes positives à leur égard. Elles peuvent aussi contribuer à développer un regard favorable envers leur pratique professionnelle et le milieu dans lequel ils travaillent, en plus de renforcer les liens avec d'autres collègues (Kanouté et Calvet, 2008).

La perspective inclusive en éducation

De plus en plus de publications mettent de l'avant le potentiel de l'approche inclusive comme perspective pour prendre en compte les enjeux que suscitent les diversités en milieux scolaires (Ainscow et Miles, 2008 ; Magnan et al., 2021 ; Gosselin-Gagné, 2018a, b). Traditionnellement, le concept d'inclusion scolaire désigne l'intégration en classe ordinaire d'élèves ayant des handicaps ou des difficultés d'apprentissage autrement ségrégués dans des écoles ou des classes spéciales (Vienneau, 2002). La définition de l'approche inclusive est aujourd'hui plus souvent reconnue comme étant un processus visant à s'adapter à tout type de diversité : ethnique, linguistique, de genre, etc. (Ainscow et Miles, 2008 ; Magnan et al., 2021 ; Potvin, 2013). Théoriquement, l'objectif d'une éducation inclusive est souvent décrit comme étant de mettre en œuvre des pratiques permettant de répondre aux besoins de l'ensemble des élèves (ex. : le besoin de se sentir en sécurité, de se sentir soutenu, d'être encouragé, de développer un sentiment d'appartenance, etc.) pour soutenir leur réussite éducative. Ultimement, il s'agit de lutter contre les inégalités, la discrimination, l'échec et l'exclusion à l'école, mais également, plus largement, dans la société (Gosselin-Gagné, 2018a, b ; Magnan et al., 2021). La perspective inclusive repose donc sur des valeurs humanistes et démocratiques — équité, justice sociale et agentivité — et elle permet de repenser l'adaptation des écoles à la diversité au-delà des situations de handicaps physiques ou de difficultés d'apprentissage (Ainscow et Miles, 2008 ; Potvin, 2013).

Les tenants de l'approche insistent généralement sur la dimension systémique de celle-ci, c'est-à-dire que rendre un milieu scolaire plus inclusif exige l'investissement de tous et nécessite d'augmenter les ressources humaines, financières et matérielles dont une école dispose pour soutenir la réussite éducative (Ainscow et Miles, 2008 ; Gosselin-

Gagné, 2018a). De ce point de vue, la collaboration avec les familles est perçue comme étant indispensable pour soutenir la mise en œuvre ainsi que la pérennité d'une culture scolaire qui se veut inclusive.

Des pratiques dites inclusives pour soutenir la collaboration école-famille immigrante

Les milieux scolaires qui souhaitent adopter des pratiques inclusives doivent s'affairer à créer des rapports horizontaux et dialogiques avec les familles. Ils sont appelés à trouver les moyens pour qu'elles se sentent bienvenues dans l'école (Booth et Ainscow, 2002). Il s'agit, par exemple, d'accueillir explicitement les familles nouvellement arrivées au pays et de les inviter pour des occasions diverses en dehors des rencontres formelles (Charette, 2016, 2018 ; Gosselin-Gagné, à paraitre). La communication est également souvent mise de l'avant comme étant un élément clé pour soutenir la collaboration école-famille immigrante dans une perspective inclusive. Gosselin-Gagné (à paraitre) dresse le portrait de différentes pratiques à ce sujet. D'une part, il semble important que l'école mette en œuvre des moyens diversifiés pour communiquer régulièrement, tout en faisant preuve de flexibilité dans les communications avec les parents et d'autre part, qu'elle apprenne à se décentrer sur le plan socioculturel pour favoriser la communication. Par ailleurs, la connaissance ainsi que la compréhension des parcours migratoires (historicité, projet, socialisation et dynamique familiale) permettent souvent de mieux intervenir afin de soutenir la réussite éducative (Ainscow et Miles, 2008 ; Gosselin-Gagné, à paraitre ; Rachédi et Vatz Laaroussi, 2016).

Le soutien à l'engagement des familles dans l'expérience socioscolaire de l'enfant est également vu comme étant une pratique à visée inclusive (Booth et Ainscow, 2002 ; Gosselin-Gagné, à paraitre). Un moyen de se rapprocher des parents immigrants et de soutenir la relation avec eux consiste à les renseigner quant au rôle qu'ils peuvent jouer et aux différentes façons qu'ils peuvent s'impliquer (Kanouté et Lafortune, 2011). À ce sujet, des auteures soulignent l'importance de reconnaitre les différentes façons par lesquelles les parents peuvent contribuer au parcours scolaire de leur enfant (Charette, 2016, 2018 ; Gosselin-Gagné, à paraitre). L'école doit aussi renseigner les familles immigrantes au sujet d'aspects tels que les pratiques et les politiques locales. Kanouté et Lafortune (2011), par exemple, suggèrent de s'assurer d'informer les familles quant à la mission éducative du système scolaire québécois, ainsi que quant au fonctionnement, à la routine et aux aspects normatifs du milieu.

Dans une école qui se veut inclusive, les familles doivent également avoir l'opportunité de discuter du parcours scolaire de leur enfant et de donner leur opinion à différentes occasions pour être impliquées (Larivée et al., 2006). Les milieux scolaires sont d'ailleurs invités à reconnaitre et à mettre à profit les connaissances qu'ont les parents au

sujet de leur enfant. De même, lorsque les familles manifestent des inquiétudes, l'école doit leur offrir un espace pour les exprimer et les prendre au sérieux, tout en cherchant à les rassurer (Booth et Ainscow, 2002 ; Gosselin-Gagné, 2018a). Les familles doivent aussi avoir l'opportunité de participer aux espaces de prises de décisions (ex. : conseil d'établissement). Par ailleurs, lorsqu'il y a des désaccords avec les familles, les attitudes défensives ou les préjugés sont à éviter lors des interactions afin de ne pas compromettre la relation avec elles (Kanouté et Lafortune, 2011).

Une école qui souhaite être inclusive doit aussi chercher à conseiller les familles qui ont besoin de l'être à divers égards, sans toutefois prôner une implication assignée telle que décrite par Vatz Laaroussi et al. (2008). Il s'agit plutôt de leur proposer de les outiller pour soutenir les apprentissages de leur enfant à la maison ou l'expérience scolaire de ce dernier plus généralement (Gosselin-Gagné, à paraitre). Par ailleurs, l'importance de diriger les familles immigrantes vers différentes ressources psychosociales ou communautaires et de les accompagner lorsque nécessaire, en plus de collaborer avec différents partenaires extérieurs à l'école pour répondre à leurs besoins et les soutenir, est mise en exergue par diverses publications (Charette, 2018 ; Charette et al., 2019 ; Gosselin-Gagné, à paraitre). Lorsque nécessaire, les ressources qui permettent de collaborer davantage doivent aussi être sollicitées : médiateurs ou intervenants interculturels, traducteurs, interprètes, etc. (Booth et Ainscow, 2002 ; Charette et Kalubi, 2016)

Pour réaliser cet article, nous avons choisi d'employer le cadre théorique que nous venons de présenter afin de brosser le portrait de pratiques d'enseignants et d'autres acteurs scolaires visant à collaborer avec des familles d'ÉII pour soutenir la réussite éducative de ces derniers.

Méthodologie : un savoir-agir en contexte rendu accessible par des récits de pratique

Le savoir-agir professionnel correspond au savoir qu'un praticien développe dans l'action à travers les jugements qu'il pose sur des situations problématiques avec lesquelles il doit composer (Schön, 1983/1994). Des auteurs ont montré le potentiel de documenter le savoir à caractère délibératif chez le praticien alors que ce dernier mobilise, au cœur de l'acte éducatif, une « intelligence de l'agir » (Gomez, 2007 ; Lantheaume, 2007). Dans le cadre du projet dont il est question dans cet article (Audet et al., 2018-2021[2]), nous souhaitons amener les participants à expliciter ce savoir-agir professionnel en contexte de diversité ethnoculturelle.

[2] *Intervenir en contexte de diversité ethnoculturelle : se raconter. Un projet de reconstruction et de théorisation de récits de pratique d'enseignant·es.* Audet, Lafortune, et Potvin (Mc Andrew et Desgagné, collaborateur·ices), CRSH Développement Savoir (2018-2021).

La collecte de données par la reconstruction de récits de pratique touchant le savoir-agir en contexte de diversité ethnoculturelle

Entendu comme la narration d'une situation-problème rencontrée par un enseignant (Desgagné, 2005), le récit de pratique constitue une fenêtre ouverte sur l'intervention, en ce qu'il permet l'accès au savoir-agir de l'enseignant, dont au sens que ce dernier donne à son agir dans et hors de l'évènement, soit son interprétation de l'expérience. Le récit donne accès à la vision de la situation du narrateur, tel qu'il l'a vécue « de l'intérieur » (Bertaux, 1997). Dans cette perspective, le langage est conçu comme le moyen de reconstituer la pratique. En privilégiant le point de vue de l'acteur scolaire, il est possible d'avoir accès au sens que ce dernier donne à sa pratique et qui guide son agir (Demazière et Dubar, 1997).

Dans le cadre du présent projet, nous avons sollicité la participation de membres du personnel scolaire du préscolaire et du primaire, majoritairement des enseignants. Ils ont été invités à narrer une situation qui avait représenté un défi dans leur pratique en livrant, du même coup, les méandres de leur pensée délibérative autour de leur manière de composer avec celle-ci afin de la dénouer ; l'objectif était ainsi de tenter d'avoir accès à leur jugement en situation. L'évènement choisi devait avoir mobilisé leur réflexivité, en matière de problème à résoudre ou de défi à relever, et être considéré comme un moment clé de leur pratique. La situation devait également en être une qui, pour le participant, était considérée comme étant susceptible d'aider un futur enseignant dans son apprentissage du métier (Hansen, 1987). Elle devait donc être exemplaire, soit à la fois représentative de sa pratique et significative, pour un futur enseignant, soit une représentation de ce que ce dernier est susceptible de rencontrer « sur le terrain ».

Des entretiens d'explicitation (Vermersch, 2017) de 60 à 90 minutes ont été réalisés. Au final, nous avons recueilli 13 récits de pratique auprès d'enseignants (n=11), d'une direction adjointe (n=1) et d'une technicienne en éducation spécialisée (TES) (n=1) œuvrant dans différents milieux scolaires montréalais. Deux enseignants sont issus de l'immigration tandis que les autres participants sont d'origine québécoise. Lors de la collecte de données, les participants ont entre six et 35 années d'expérience dans le domaine de l'éducation.

Un traitement ainsi qu'une analyse de données qualitatifs

Les entretiens recueillis ont été transcrits sous forme de verbatim puis ils ont été mis en forme afin d'en faire des « histoires » dans un souci de « rendre raison » à la parole des praticiens (Bourdieu, 1993). Puis, dans ce même souci de fidélité et de respect du sens, les participants ont été invités à valider leur récit respectif afin de produire le matériau d'analyse final (Desgagné, 2005). Chaque récit a ensuite été soumis à une analyse thématique à l'aide du logiciel NVivo ; la grille de codage ainsi que les

résultats du codage ont été contre contrevérifiés afin d'être validés (Mukamurera et al., 2006).

Pour passer d'une posture restitutive à une posture analytique (Demazière et Dubar, 1997) devant le savoir professionnel livré dans les récits, nous avons adopté une démarche d'« analyse qualitative progressive des données » (Paillé, 1994). Celle-ci nous a permis, dans un premier temps, de rendre intelligibles les conduites des participants en lien avec leur expérience d'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle. Cette mise en évidence de la cohérence interne propre à chacun des récits a ensuite permis de dégager, partant de ces conduites individuelles, une compréhension transversale de ceux-ci. Au final, cette théorisation émergente nous a menées à documenter différents aspects liés à la collaboration avec les familles afin de soutenir la réussite éducative d'ÉII.

Résultats : des savoir-agir professionnels soutenant la collaboration avec les familles d'ÉII

Les récits recueillis révèlent une variété de défis avec lesquels les participants ont dû composer au cours de leur carrière. Par exemple, Gigi raconte l'histoire de Jonathan, un élève de 5e année. Celui-ci est arrivé au Québec à l'âge de neuf ou dix ans, laissant sa mère derrière lui pour rejoindre son père. Depuis son arrivée, Jonathan éprouve des difficultés sur le plan scolaire et son enseignante a le sentiment qu'il est victime de négligence à la maison. Marie-Ève, quant à elle, raconte l'histoire de Georges, un élève de classe d'accueil au préscolaire. Ce dernier est arrivé au Québec très récemment après avoir vécu dans un camp de réfugiés. Marie-Ève remarque que sa famille semble démunie sur plusieurs plans. Elle pense aussi que Georges a été témoin ou victime de violence puisqu'il agit lui-même de façon agressive envers ses pairs. Il éprouve aussi des difficultés scolaires, mais ne semble pas avoir de trouble d'apprentissage[3]. Marie-Ève est inquiète pour son élève et souhaite l'aider. Les récits de pratique recueillis racontent comment les participants ont déployé leurs savoir-agir professionnels afin de composer avec ces situations difficiles pour soutenir l'enfant dont il est question.

Les familles des élèves sont au cœur de l'histoire racontée dans 11 récits sur 13. L'analyse des données laisse entrevoir différents défis liés à la relation avec certaines d'entre elles (ex. : des parents difficilement joignables ou avec qui il est plus difficile de créer un lien, des désaccords concernant la vision de l'éducation, etc.). Néanmoins, dans le cadre du présent article, nous présentons essentiellement les pratiques et stratégies témoignant du savoir-agir professionnel livré par les participants leur permettant de collaborer avec les familles d'ÉII.

[3] Pour avoir accès à l'intégralité des récits de pratique, veuillez visiter : https://recitsdiversite.uqam.ca/projet-se-raconter/

Accueillir les familles à l'école et créer des liens avec elles

La plupart des récits mettent de l'avant l'importance d'accueillir chaque famille individuellement, surtout celles qui viennent tout juste de s'établir au Québec. Julie, qui est TES, explique qu'elle fait d'abord une visite de l'école : « Je parle ensuite avec les parents pour recueillir des informations de base sur leurs enfants et leur parler du fonctionnement de l'école au Québec. » Des participants ont souligné l'importance de créer un lien rapidement en début d'année ou une « alliance » comme l'ont nommée Cynie et François, afin de trouver des leviers pour répondre aux besoins. D'autres soutiennent qu'il faut prendre le temps de bâtir la relation pour susciter la confiance des familles :

> Il faut savoir là où ils sont émotivement, et la première fois qu'on les voit, ce n'est pas la même chose que la deuxième ou la troisième fois. La relation parents-enseignante se construit au fur et à mesure et en parallèle à ce que nous vivons avec eux, ils vivent d'autres choses. (Marjo)

Pour certains participants, inviter les familles à l'école permet tout autant de soutenir la collaboration avec elles. Marie-Ève, par exemple, explique que, sachant que le père de son élève n'avait pas trouvé de travail et qu'il avait été directeur d'école avant d'arriver au Québec, elle l'a invité à venir donner un coup de main dans sa classe : « Je me disais que c'était une chance à saisir pour le valoriser en tant que chef de famille et de participer à la société. »

Communiquer avec les familles de diverses façons

Dans certains récits, l'importance de s'informer auprès des familles pour savoir ce qui se passe à la maison est mise de l'avant : « Si le parent d'un élève est malade, par exemple, on peut prendre de ses nouvelles, aller le visiter à la maison… Ça n'a pas besoin d'être extraordinaire. » (Gigi) Plusieurs considèrent aussi qu'il faut parler régulièrement aux parents de ce qui se passe en classe. Véronique, par exemple, soutient qu'il est essentiel de communiquer avec toutes les familles, mais que pour certaines d'entre elles, il faut le faire un peu plus souvent, tout en respectant les limites que l'on se fixe en tant qu'enseignant.

Certains participants soulignent également qu'il est préférable d'aborder en premier lieu les aspects positifs et qu'après, on peut parler des difficultés de l'enfant en classe. Marjo, par exemple, raconte que le fait de communiquer régulièrement avec les parents de son élève a permis à ces derniers de comprendre « que leur fils vivait des réussites ». Par conséquent, les parents ont eu de plus en plus confiance en ce qui a trait aux interventions proposées. Pour plusieurs, la communication permet donc de rassurer les familles quant à l'expérience que vit leur enfant quand

il est à l'école, ce qui peut être d'autant plus important pour celles qui en sont à leur première expérience avec l'école québécoise.

À travers le récit qu'ils ont livré, différents participants ont aussi souligné l'importance de tenir compte de la réalité des familles pour favoriser la communication avec elles :

> Quand on écrit en français à des parents qui ne connaissent pas la langue ou qui ne savent pas lire, comment peuvent-ils nous répondre ? Dans ces cas-là, il faut oublier la communication écrite dans le petit cahier et trouver d'autres moyens d'entrer en contact. (Julie)

Dans le même ordre d'idées, Marjo a tenu les propos suivants :

> Pour moi, il est important de promouvoir l'utilisation du français, mais il est encore plus important de m'assurer que le parent comprenne. Si on essaie d'imposer le français dès le début, à des personnes qui sont en survie, on n'aura jamais leur participation et on va créer une situation dans laquelle il va y avoir de la rancune.

D'autres participants ont mis l'accent sur l'importance de communiquer dans différentes langues, lorsque possible, pour rejoindre un maximum de familles non francophones. Dans cet ordre d'idées, Marie-Christine explique qu'elle a parlé en français au téléphone avec le père de son élève, tout en écrivant certains messages en espagnol afin que sa mère puisse comprendre les communications elle aussi.

D'autres récits mettent en relief l'importance de se montrer flexible. Cynie, par exemple, soutient qu'il faut s'adapter lorsque certaines familles sont plus difficiles à rejoindre : « Quand on appelle lors d'une récréation, il faut être conscient que les parents travaillent peut-être. Il faut être compréhensif ! On peut aussi écrire un courriel pour rejoindre certains parents. » Quelques récits soulignent la pertinence de demander aux familles le meilleur moyen d'entrer en contact avec elles, tandis que d'autres mettent en exergue l'importance d'énoncer clairement ses attentes : « Peut-être que pour certains parents, c'est anodin de ne pas répondre à un message qu'on leur envoie ou de ne pas venir à l'école quand ils sont invités, mais il faut leur dire que c'est ce qu'on veut. » (Véronique) Dans le même ordre d'idées, Laura et Marjo soutiennent elles aussi qu'il faut énoncer clairement ses attentes aux familles en termes de suivi scolaire. De même, certains participants invitent leurs collègues à être explicites à différents égards, surtout lorsqu'il s'agit de nouveaux arrivants : « Il ne faut pas se contenter de dire : "Bien franchement, il fait froid…" Il faut informer les parents en leur disant : "Le temps froid est à nos portes, pensez à…" J'ai une vieille feuille qui date d'une vingtaine d'années qui s'appelle *Comment choisir son habit de neige ?* qui me sert encore. »

S'informer du vécu des familles et en tenir compte

L'analyse des récits de pratique laisse entrevoir l'importance de s'intéresser au vécu et à l'histoire des familles pour créer une relation avec elles : « Je pense que ça permet aux parents de nous voir comme des gens ouverts. Il faut donc chercher à connaitre le parcours de la famille parce que ça aide les parents à avoir confiance et à créer des liens. » (François) S'informer sur les parcours migratoires permet de mieux comprendre la situation avant, pendant et après l'arrivée au Québec. Julie, par exemple, soutient qu'elle a d'abord été irritée du fait que les parents ne répondent pas aux messages qu'elle leur envoyait jusqu'à ce qu'elle en sache davantage sur leur histoire. De même, Stéphanie explique qu'après avoir compris toutes les difficultés qu'avait vécues la famille de son élève, elle est devenue « plus souple », et a demandé à ses collègues d'en faire autant.

Certains récits révèlent aussi l'importance de s'informer quant au bagage d'une famille sans que cela teinte négativement les attentes envers l'élève. Sophie explique que cela lui permet plutôt de « moduler » son travail en classe, c'est-à-dire que le programme demeure important, mais que le vécu de chaque élève l'est tout autant. Marie-Christine, par exemple, indique que de s'informer à propos du parcours migratoire de la famille de son élève a changé sa façon d'analyser la situation, sans toutefois abaisser les attentes qu'elle avait envers l'élève : « Tu ne peux pas laisser un élève ne pas faire ce qui est demandé en classe. Par contre, tu peux trouver un chemin différent pour y arriver. » Dans le cadre de son récit, elle soutient d'ailleurs qu'elle aurait mis en place certaines interventions beaucoup plus rapidement si elle avait su à l'avance toutes les difficultés que la famille avait vécues avant d'arriver au Québec.

Dans son récit, Sophie souligne quant à elle l'importance de s'intéresser sincèrement, de ne pas « s'informer pour s'informer », à l'histoire des familles, surtout lorsqu'elles révèlent des situations difficiles, voire traumatiques :

> Mon intention, c'est de les entendre parler d'eux et de m'ajuster à ce qu'ils me racontent. […] C'est important de tenter de connaitre la petite histoire de chacun et de le faire de façon très respectueuse, tôt dans l'année. Ça permet de trouver des leviers pour répondre aux besoins.

Dans le même ordre d'idées, Stéphanie estime qu'il faut « s'intéresser à leur bagage sans être intrusif » et respecter les familles qui n'ont pas envie de raconter leur histoire. De même, Marie-Ève raconte qu'elle a senti que les parents de son élève ne souhaitaient pas discuter de leur vécu et en conclut qu'il faut « accepter de ne pas tout savoir », même lorsqu'on pense qu'on pourrait mieux soutenir un enfant en connaissant son histoire.

Certains participants expliquent qu'il arrive que des informations sensibles et difficiles à entendre soient révélées par les familles. Sophie, par exemple, admet que de travailler auprès de familles immigrantes signifie parfois d'écouter « des histoires plus lourdes qui nous touchent », mais que de s'intéresser à elles ne signifie pas « de porter leur bagage et de résoudre leurs difficultés ».

Faire preuve de savoir-être pour bâtir une relation avec les familles

Plusieurs récits mettent de l'avant l'importance de faire preuve de savoir-être tel que l'empathie pour bâtir la relation. Julie, par exemple, indique qu'il peut être plus difficile pour des parents qui ne sont pas allés à l'école de s'impliquer dans le parcours scolaire de leur enfant. Elle invite donc, par cette réflexion, à être sensible à leur vécu. Véronique met également l'accent sur l'empathie comme valeur à adopter pour travailler avec des familles immigrantes : « Ça ne veut pas dire qu'il faut tout accepter, mais ça nous permet de nous y prendre d'une autre façon. » Sans prétendre que l'éducation est une vocation, elle estime que, pour faire une différence, il faut « être prêt à donner beaucoup ». Laura, par ailleurs, parle de l'importance de s'ouvrir « au fait qu'il y a plusieurs façons de voir le monde et de vivre ». Dans son récit, elle parle de décentration socioculturelle en tant que travail à « faire sur soi, graduellement » pour prendre une certaine « distance ».

Des récits soutiennent aussi l'importance d'être à l'écoute : « Lorsqu'on se place en tant qu'expert, et qu'on considère qu'on doit éduquer le parent et lui apprendre comment faire, on passe à côté d'une réelle collaboration, pour le bien de l'enfant. » (Sophie) Dans le même sens, Julie considère que chaque parent est expert de son enfant et qu'il faut tenter de comprendre son point de vue pour collaborer. Marjo pense elle aussi qu'il faut reconnaitre les compétences parentales, même si l'on estime qu'on agirait autrement à la place des parents de l'élève. Plusieurs participants émettent d'ailleurs des mises en garde contre les jugements hâtifs, comme Marie-Ève qui rappelle « qu'on ne sait pas tout ». De son côté, Sophie admet que l'image qu'elle s'était forgée d'emblée des parents de son élève s'est avérée complètement erronée : « Cette expérience m'a permis d'apprendre à ne pas juger à partir de mes valeurs, de mes représentations ou de mes perceptions. »

D'autres récits révèlent aussi l'importance de s'élever au-delà de ses préjugés pour créer un lien avec les parents. Stéphanie, par exemple, critique ses « collègues qui ne veulent pas comprendre ce que les familles immigrantes vivent ou ont vécu ». Elle ajoute : « J'ai horreur d'entendre : "C'est la faute des parents ! Ils ne s'impliquent pas assez !" » Comme Laura, elle estime qu'il faut lâcher prise et se concentrer sur les aspects que l'on peut contrôler dans sa classe. Marjo, de son côté, parle de l'importance de l'humilité :

> Les gens disent parfois « il me semble que si j'allais vivre dans un autre pays, je ferai ci ou ça », en voulant se montrer plus compétents dans cette situation. On dit qu'on ne peut pas comprendre une personne si on n'a pas marché dans ses souliers.

Dans le même ordre d'idées, Marie-Ève rappelle que certains parents « en survie » ont parfois des préoccupations différentes de celles de l'école, et qu'il faut en tenir compte : « Quand tes besoins de base relèvent du combat de tous les jours, c'est sûr que remplir la fiche de santé de l'école, c'est superflu. »

Soutenir et outiller les familles à différents égards

L'analyse des récits recueillis met de l'avant la pertinence de soutenir les familles de différentes façons, en s'adaptant à leurs besoins et en cherchant à y répondre. Par exemple, Marie-Ève soutient que, « si l'enfant progresse, mais que ça ne va pas bien à la maison, il demeurera fragile ». À ce sujet, plusieurs participants, dont Véronique, rappellent que, pour les nouveaux arrivants, l'école est souvent l'un des premiers lieux de socialisation et, pour certains, une « nouvelle famille ». Des récits mettent ainsi de l'avant la pertinence de proposer aux parents différentes façons de s'impliquer dans le parcours scolaire de leur enfant. Ceux dont il est question dans le récit de Julie ont grandi dans un camp de réfugiés et sont, apparemment, analphabètes. Elle explique que, plutôt que d'argumenter qu'ils n'avaient pas les compétences pour exercer leur rôle parental, elle a misé sur leur volonté de soutenir leurs enfants, l'amour qu'ils avaient pour eux et l'importance qu'ils accordaient à l'école. Elle leur a ainsi conseillé différentes façons de s'impliquer dans le parcours scolaire de leurs enfants en leur expliquant que le plus important était de passer du temps avec eux : « Le papa était capable d'ouvrir un livre avec ses enfants, de tourner les pages ou de raconter des histoires, d'aller jouer au parc ou d'encourager ses enfants. » (Julie)

Certains récits mettent aussi de l'avant l'importance de faire appel à des ressources en dehors de l'école pour soutenir les familles qui en ont besoin (ex. : ressources matérielles), ou de les informer quant aux ressources existantes comme l'a indiqué Mélanie. Marie-Ève, de son côté, soutient qu'il faut parfois insister pour avoir accès à de l'aide externe, mais qu'il faut le faire et ne pas attendre trop longtemps avant d'agir. Elle explique qu'elle n'attend plus qu'on lui en fasse la demande pour proposer des ressources (ex. : un habit de neige) :

> On leur dit qu'on l'a repéré par hasard et qu'on a pensé à eux. La plupart du temps, ils vont l'accepter, mais si on leur demande s'ils ont besoin d'aide ou qu'on attend qu'ils en demandent, ça n'arrivera peut-être pas. Il faut aller au-devant des demandes. (Marie-Ève)

Elle met néanmoins de l'avant l'importance de ne pas imposer de soutien aux familles :

> Il ne faut pas leur faire sentir qu'elles sont démunies et à la merci de notre aide, mais leur faire comprendre qu'elles ont le droit d'être soutenues. J'aime leur dire que c'est seulement pour un moment et qu'après, elles seront en mesure d'aider d'autres nouveaux arrivants.

Persévérer lorsque la collaboration avec certaines familles est plus difficile à établir

Enfin, des récits évoquent des freins liés à la collaboration avec certaines familles. Marie-Ève, par exemple, soutient qu'elle n'a jamais réussi à entrer en contact avec les parents de son élève qui, selon elle, trouvaient difficile de faire face au fait que leur fils éprouve des difficultés à l'école québécoise. De son côté, Marjo raconte qu'au départ, les parents de son élève ne semblaient pas prêts à discuter des difficultés de leur enfant, et ce, peut-être de peur d'être jugés ou que leur enfant soit étiqueté : « Je me suis dit qu'ils avaient besoin de me connaitre plus et de voir comment j'allais agir avec leur enfant avant de s'ouvrir et de fournir d'autres informations. » Plusieurs participants mettent ainsi de l'avant l'importance de faire preuve de patience pour laisser le temps aux familles de s'adapter, tout en mettant l'accent sur le fait qu'elles immigrent le plus souvent « avec beaucoup d'espoir que leur enfant réussisse » (Cynie).

Plusieurs soutiennent aussi qu'en cas de différend il faut maintenir le dialogue. Véronique, par exemple, indique qu'il était important de résoudre son conflit avec les parents afin de ne pas « gâcher » l'arrivée de l'élève dans le système scolaire québécois. Dans certains cas, cela demande de se distancer des chocs culturels ou des conflits de valeurs que l'on peut vivre en tant que membre du personnel scolaire. Laura conseille notamment de miser sur des arguments « légaux » ou de s'appuyer sur des faits. Dans son récit, elle émet également une mise en garde quant aux éventuels conflits de loyauté dans lesquels un élève peut être placé en cas de désaccords entre l'école et ses parents. Comme d'autres, elle recommande plutôt de mettre l'accent sur des aspects positifs de la relation tels que la volonté de chacun de soutenir la réussite et le bienêtre de l'élève.

Laura estime également que, lorsqu'on est en désaccord avec une famille, il faut se rappeler qu'« il n'y a pas nécessairement de position meilleure l'une par rapport à l'autre ». Même si elle admet que certaines situations peuvent nous confronter vivement, elle pense qu'il faut adopter une éthique et une attitude professionnelles, et chercher à travailler ensemble parce que la relation école-famille a un impact sur l'élève :

> La posture enseignante n'est pas tout le temps facile, mais il faut faire confiance au fait qu'on a étudié dans le domaine et qu'on va se perfectionner tout au long de notre carrière. Il faut avoir confiance en ce que l'on dit aux parents et, en même temps, il faut écouter ce qu'ils ont à nous dire (Laura).

Laura conseille d'ailleurs de ne jamais laisser un conflit teinter la relation qu'on entretient avec l'élève, au risque de créer un « effet pygmalion » (Rosenthal et Jacobson, 1968). Dans le même sens, Julie estime qu'il faut être prudents lorsqu'on analyse certaines situations qui peuvent teinter la manière dont on agit avec les enfants.

Véronique, de son côté, explique qu'il lui a été utile de prendre du recul pour éviter de dire aux parents des choses qu'elle aurait pu regretter par la suite, précisant tout de même qu'elle s'est « permis d'être frustrée pendant quelques jours » avant de passer « en mode solution ». Elle juge d'ailleurs que l'humour peut être un bon moyen d'outrepasser certaines difficultés à collaborer. D'autres récits mettent de l'avant la pertinence de faire appel à des ressources internes ou externes à l'école pour avoir des « alliés », tels que la direction ou un intervenant communautaire. Enfin, quelques participants estiment que, dans certains cas, la collaboration école-famille peut être impossible à établir :

> Il y a toujours des parents qui semblent ne pas vouloir s'impliquer, mais ce n'est pas la majorité. Et quand c'est le cas, il faut faire en sorte que ça ne pénalise pas l'enfant et trouver des moyens de collaborer, sans trop insister et « se mettre à terre ». (Véronique)

Discussion : des savoir-agir professionnels en contexte de diversité ethnoculturelle interprétés sous l'angle de l'éducation inclusive

Cet article visait à mettre en lumière les savoir-agir professionnels des membres du personnel scolaire mis en œuvre pour collaborer avec des familles d'ÉII afin de soutenir la réussite éducative de ces derniers. Le recours au cadre théorique de la collaboration école-famille immigrante dans une perspective inclusive nous a permis de mieux comprendre quelles stratégies les différents acteurs mettent en œuvre lorsqu'ils font face à des situations complexes et qu'ils tentent de travailler avec les parents pour les dénouer. Nous pensons que l'un des impacts des résultats obtenus grâce à ce projet est la consolidation de plusieurs connaissances pouvant être mises en lumière par d'autres recherches quant aux pratiques visant la collaboration école-famille et se voulant inclusives.

À l'issue de l'analyse des données, nous constatons également que certains éléments mis de l'avant font écho à des aspects relatifs à la collaboration école-famille de manière plus générale, tandis que d'autres

sont plus spécifiques à l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle. En effet, il semble que les stratégies nommées par les participants ne sont pas nécessairement « propres » à la collaboration avec des parents immigrants. Certains participants rappellent, par exemple, qu'il faut toujours *Accueillir les familles à l'école et créer des liens avec elles* ou *S'informer du vécu des familles et en tenir compte*. Julie, par exemple, soutient que n'importe quelle famille, immigrante ou non, peut vivre des situations qui rendent le suivi scolaire de l'élève plus difficile. Dans son récit, elle mentionne que tous les parents souhaitent le bien de leurs enfants, peu importe leur origine. Ainsi, à plusieurs égards, les récits mettent en exergue des savoir-être des participants sur les plans humain et relationnel qui ne s'adressent pas seulement aux parents d'origine immigrante.

Par ailleurs, nous constatons également que les pratiques visant à soutenir la collaboration avec les familles immigrantes, plus spécifiquement, sont similaires aux résultats d'autres recherches réalisées en contexte québécois ou ailleurs. Par exemple, plusieurs récits mettent de l'avant l'importance d'accueillir les familles explicitement lorsqu'elles arrivent et de les inviter en dehors des rencontres formelles pour qu'elles se sentent bienvenues à l'école (Charette, 2016 ; Gosselin-Gagné, à paraitre). La valeur qu'accordent les participants à la communication avec les parents immigrants est elle aussi omniprésente à travers le corpus recueilli. Plusieurs estiment qu'il faut chercher à rejoindre certaines familles plus fréquemment et qu'il faut les informer (ex. : fonctionnement et pratiques de l'école) et les rassurer lorsque nécessaire (Booth et Ainscow, 2002 ; Kanouté et Lafortune, 2011), surtout lorsqu'il s'agit de parents qui en sont à leur première expérience avec le système scolaire québécois (Gosselin-Gagné, à paraitre). Les récits soutiennent également l'importance de la flexibilité et de la versatilité dans les communications pour rejoindre un maximum de parents qui ne maitrisent pas le français, par exemple (Booth et Ainscow, 2002 ; Gosselin-Gagné, à paraitre). De même, plusieurs participants ont parlé de la pertinence de prendre le temps de discuter avec les familles pour s'informer de leur vécu et de leur parcours (Ainscow et Miles, 2008 ; Gosselin-Gagné, à paraitre ; Rachédi et Vatz Laaroussi, 2016) au-delà du recueil d'informations plus factuelles, mais sans toutefois se montrer intrusif. Dans les récits de Marie-Christine et de Sophie, par exemple, on sent que l'histoire qu'elles racontent respectivement les a incitées à s'intéresser « sincèrement » au parcours migratoire des familles immigrantes de leurs élèves.

L'importance de faire preuve de différents savoir-être pour favoriser la collaboration école-famille immigrante est également mise de l'avant par la majorité des participants. Plusieurs insistent quant à la pertinence de s'ouvrir, d'être empathique, et de faire des efforts pour se décentrer sur le plan socioculturel (Gosselin-Gagné, à paraitre). En outre, les récits mettent en exergue la volonté des participants de travailler avec les familles, au-delà d'une implication assignée par l'école (Vatz Laaroussi et al., 2008), et

en admettant qu'il existe diverses façons de s'impliquer (Charette, 2018 ; Gosselin-Gagné, à paraitre). Plusieurs participants estiment aussi qu'il faut soutenir les parents en leur offrant des ressources ou en les informant des diverses façons par lesquelles ils peuvent s'impliquer dans le parcours scolaire de leur enfant (Gosselin-Gagné, à paraitre ; Kanouté et Lafortune, 2011), tout en reconnaissant leurs compétences parentales (Booth et Ainscow, 2002). De même, certains récits mettent de l'avant l'importance d'être à l'écoute et d'offrir aux familles l'opportunité de discuter du parcours scolaire de leur enfant et de partager leur opinion (Larivée et al., 2006). Enfin, la pertinence de chercher à comprendre les parents plutôt que de les critiquer est soulignée à plusieurs reprises dans notre corpus. Véronique et Laura, par exemple, expliquent en quoi il est important de maintenir le dialogue et d'éviter les attitudes défensives ou l'emploi de préjugés lorsqu'il y a des désaccords pour ne pas compromettre la relation (Gosselin-Gagné, à paraitre ; Kanouté et Lafortune, 2011).

Par ailleurs, nous avons souligné plus haut que, dans une perspective inclusive, les différents partenaires de l'école occupent une place importante puisqu'ils permettent d'augmenter les ressources humaines, financières et matérielles dont on dispose pour soutenir la réussite éducative (Ainscow et Miles, 2008 ; Gosselin-Gagné, 2018a). Nous remarquons que les récits recueillis dans le cadre de ce projet sont toutefois peu nombreux à nommer la pertinence de s'allier à d'autres partenaires pour soutenir les collaborations école-famille immigrante. En effet, dans le corpus, il est peu ou pas question de faire appel à des ressources hors de l'école, sauf en ce qui a trait à la Direction de la protection de la jeunesse dans le cadre de l'histoire que raconte Gigi.

Également, peu de récits mettent de l'avant la pertinence de travailler avec les collègues de l'école pour soutenir la relation avec les familles lorsque le lien est plus difficile à établir, par exemple. D'une part, ce constat pourrait n'être que circonstanciel, c'est-à-dire que, dans le cadre des histoires racontées, les participants n'ont pas senti le besoin de faire appel à des ressources pour les aider. D'autre part, il est possible que les participants oublient leurs alliés, ou qu'ils ne trouvent pas le temps de les interpeler. Dans le cadre de sa thèse, Gosselin-Gagné (2018a) a fait un constat similaire. Les enseignants ayant participé à sa recherche faisaient peu appel aux partenaires externes de l'école pour être soutenus en cas de besoin. Nous estimons qu'il s'agit d'un aspect qui mériterait d'être approfondi dans une prochaine recherche.

Conclusion

L'importance d'adopter des pratiques inclusives est de plus en plus présente au cœur des préoccupations de divers acteurs qui gravitent dans et autour des milieux scolaires québécois. Au-delà des discours, il est néanmoins essentiel de mieux comprendre comment réellement actualiser cette volonté. Chaque école est ancrée dans un milieu et dans un contexte

sociétal beaucoup plus large. La teneur du climat social et politique dans lequel se trouve un milieu scolaire peut contribuer à appuyer ou à miner les valeurs et les pratiques inclusives qu'il souhaite prôner (Ainscow et Miles, 2008). Actuellement, de nombreux facteurs peuvent complexifier la mise en œuvre de cet « idéal » inclusif au Québec. Le manque de ressources humaines dans le système scolaire est flagrant. Des membres du réseau déplorent régulièrement l'alourdissement de leurs tâches au fil des ans. Parallèlement, différentes conjonctures (ex. : géopolitiques, climatiques) rendent les parcours migratoires de plusieurs familles de plus en plus complexes. De nombreux élèves immigrants arrivent dans les écoles du Québec avec un bagage qui peut rendre la prise en compte de leurs besoins particulièrement difficile. Enfin, en dehors de l'école, le pluralisme ainsi que les enjeux qui y sont liés (ex. : l'immigration, la langue) polarisent la société québécoise, ce qui peut avoir un impact négatif sur la propension de certains acteurs scolaires à participer à la mise en œuvre ainsi qu'à la pérennisation d'une culture scolaire se voulant inclusive.

Par ailleurs, l'analyse des récits recueillis met de l'avant qu'il n'existe pas de recette sur « ce qu'il faut faire » ou de norme à imposer pour collaborer de façon inclusive avec les familles immigrantes. Comme l'a nommé Véronique dans son récit, chaque praticien doit faire du mieux qu'il le peut, tout en respectant les limites qu'il se fixe dans l'exercice de ses fonctions. Les savoir-agir professionnels dont il est question dans cet article le sont à titre indicatif. Ils peuvent servir à former de futurs enseignants ou d'autres déjà en poste, mais ne constituent pas pour autant une norme à respecter. Chaque situation a ses propres exigences et demande que l'on tienne compte, par exemple, des ressources (ex. : humaines, matérielles et économiques) disponibles pour intervenir. Les résultats de cette recherche invitent d'ailleurs le réseau scolaire à faire preuve de souplesse et de patience lorsqu'il est question d'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle.

Références

Ainscow, M. et Miles, S. (2008). Vers une éducation pour l'inclusion pour tous : prochaine étape ? *Perspectives*, *XXXVIII*(1), 20-47.

Archambault, I, Mc Andrew, M., Audet, G., Borri-Anadon. C., Hirsch, S., Amiraux, V., et Tardif-Grenier, K. (2018). Vers une conception théorique multidimensionnelle du climat scolaire interculturel. *Alterstice, 8*(2), p. 103-134.

Armand, F. et Maynard, C. (2021). Développer la compétence à écrire en français langue seconde chez des adolescent·e·s en situation de grand retard scolaire : textes identitaires et ateliers d'expression théâtrale plurilingues. *Revue des sciences de l'éducation, 47*(2), 60-94.

Audet, G. et Gosselin-Gagné, J. (accepté). Enseigner en contexte de diversité ethnoculturelle : des leçons de l'expérience à transmettre. *Revue canadienne de l'éducation.*

Bakhshaei, M. (2016). Synthèse : le rôle de l'enseignant, de la famille et de la communauté pour favoriser la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (253-260). Fides Éducation.

Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie. Perspectives ethnosociologiques*. Nathan.

Booth, T. et Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education [CSIE].

Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde.* Seuil.

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ] (2022). *Se donner le mot : Agir pour favoriser la réussite éducative des élèves issus de l'immigration*.

Charette, J. (2016). *Représentations sociales sur l'école et stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d'accueil : regards croisés de parents et d'ICSI* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.

Charette, J. (2018). Représentations sociales sur l'école et stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d'accueil : regards croisés de parents et d'intervenants. *Recherches qualitatives, 37*(1), 117-139.

Charette, J. et Kalubi, J.-C. (2016). Collaborations école-famille-communauté : l'apport de l'intervenant interculturel dans l'accompagnement à l'école de parents récemment immigrés au Québec. *Education Sciences & Society, 2*, 127-149.

Charette, J., Kalubi, J.-C., et Lessard, A. (2019). Intervenants école-familles immigrantes : défis et perspectives du rôle de médiation. *Revue Internationale de l'Éducation Familiale, 45*, 23-45.

Darchinian, F. (2018). *Les parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle : l'expérience de jeunes adultes issus de l'immigration à Montréal* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.

Darchinian, F., Magnan, M.-O. et Kanouté, F. (2017). Jeunes adultes québécois issus de l'immigration et rapport au marché du travail. Logiques d'orientation professionnelle. *Diversité urbaine, 17*, 113-132.

Demazière, D. et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion.* Nathan.

Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*. Presses de l'Université du Québec.

Deslandes, R. (2019). *Collaborations école-famille-communauté : Recension des écrits, Tome 2 : Relations école-communauté*, Périscope.

Gomez, J.-F. (2007). L'acte éducatif revisité ou la posture insaisissable. *Vie sociale et traitements, 93*, 88-100.

Gosselin-Gagné, J. (2012). *Résilience scolaire chez les élèves allophones du primaire récemment immigrés* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus.

Gosselin-Gagné, J. (2018a). *L'éducation inclusive comme perspective pour comprendre la mobilisation d'écoles primaires montréalaises qui conjuguent défavorisation et défis relatifs à la diversité ethnoculturelle* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.

Gosselin-Gagné, J. (2018b). Quand diversité ethnoculturelle et défavorisation se conjuguent au quotidien : regards croisés d'acteurs en contexte scolaire montréalais sur les défis et les leviers d'intervention. *Alterstice, 8*(2), 89-100.

Gosselin-Gagné, J. (à paraitre). Des pratiques dites inclusives pour soutenir la collaboration école-familles en milieux scolaires pluriethniques et défavorisés. Dans F. Dubé, F. Kanouté et M.-H. Giguère (dir.), *La Collaboration et le partenariat pour le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité.* Presses de l'Université du Québec.

Hansen, A. (1987). Reflections of a casewriter: Writing teaching cases. Dans C.R. Christensen (dir.), *Teaching and the case method (p.* 264–270. Harvard Business School Publishing Division.

Kanouté, F. et Calvet, N. (2008). Les relations école-familles immigrées au Québec et en Catalogne. *Éducation et Francophonie, XXXVI*(1), 161-176.

Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexion sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie, 39*(1), 80-92.

Kanouté, F., Gosselin-Gagné, J., Guennouni Hassani, R. et Girard, C. (2016). Points de vue d'élèves issus de l'immigration sur leur expérience socioscolaire en contexte montréalais défavorisé. *Alterstice, 6*(1), 13-25.

Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs et souffrance. *Éducation et sociétés*, *19*, 67-81.

Larivée, S. J., Kalubi, J.-C. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, *32*(3), 525-543.

Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné, J., Audet, G. et Conus, X. (2021). L'éducation inclusive en contexte de diversité ethnoculturelle : comprendre les processus d'exclusion pour agir sur le terrain de l'école. *Recherches en éducation, 44.*

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES] (2017). *Politique de la réussite éducative*. Gouvernement du Québec.

Mc Andrew, M. et l'équipe du GRIÉS (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Presses de l'Université de Montréal.

Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherche qualitative, 26*(1), 110-138.

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, vol.23, p.147-180.

Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V. et Turpin-Samson, A. (2018). Prendre en compte l'expérience pré-, péri- et post-migratoire des élèves réfugiés afin de favoriser leur accueil et leur expérience socioscolaire. *Alterstice, 8*(2), 103-118.

Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité* (9-26). Presses de l'Université du Québec.

Rachédi, L. et Vatz Laaroussi, M. (2016). Les processus migratoires : revisiter les concepts de base à la lumière des réalités familiales et migratoires contemporaines. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (70-78). Fides Éducation.

Réseau réussite Montréal [RRM] (2019). *Jeunes issus de l'immigration*.

Rosenthal, R., et Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review, 3* (1), 16-20.

Schön, D. A. (1983/1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* [traduit de l'anglais par J. Heynemand et D. Gagnon]. Logiques.

Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaboration famille immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, *34*(2), 291-311.

Vermersch, P. (2017). *L'entretien d'explicitation.* ESF Éditeur.

Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie, 30*(2), 257–286.

REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Texte sur les retombées de la recherche

Pratiques visant à soutenir la collaboration avec les familles d'élèves issus de l'immigration au préscolaire et au primaire

Auteure
Justine Gosselin-Gagné, stagiaire postdoctorale, Université du Québec à Montréal, Canada,
justine.gosselin-gagne4@csmb.qc.ca

Chaque année, des milliers de personnes immigrantes élisent domicile au Québec. Plusieurs d'entre elles arrivent avec des enfants d'âge scolaire ou en voie de l'être ; d'autres en auront plus tard. De ce fait, actuellement, environ 32 % des élèves du système scolaire sont issus de l'immigration (ÉII) de première ou de deuxième génération, c'est-à-dire qu'ils sont nés ailleurs qu'au Canada ou qu'au moins un de leurs parents l'est (CTREQ, 2022). Les écoles qui accueillent ces élèves doivent relever différents défis liés à cette réalité (ex. : accueil et soutien à l'intégration d'élèves immigrants récemment arrivés qui ne parlent pas français, maintien d'un climat interculturel positif, etc.). Dans certains cas, la collaboration école-famille immigrante représente également un enjeu de taille. Or, malgré les défis, elle demeure essentielle à établir pour soutenir la réussite éducative des ÉII (Gosselin-Gagné, 2018a ; Kanouté et Lafortune, 2011).

Dans le contexte de la recherche qui fait l'objet de cet article (Audet et al., 2018-2021[1]), 13 récits de pratique ont été recueillis (Desgagné, 2005) auprès de 11 enseignants, d'une direction adjointe et d'une technicienne en éducation spécialisée. Des entretiens d'explicitation (Vermersch, 2017) de 60 à 90 minutes ont d'abord été réalisés. Ces derniers ont ensuite été transcrits sous forme de verbatim, puis ils ont été reconstruits afin d'en faire des « histoires » dans un souci de « rendre raison » à la parole des praticiens (Bourdieu, 1993). Puis, dans ce même souci de fidélité et de respect du sens, les participants ont été invités à valider leur récit respectif afin de produire le matériau d'analyse final (Desgagné, 2005).

L'objectif était de documenter les savoir-agir professionnels tacites que les participants développent dans l'exercice de leurs fonctions (Schön, 1983 ; 1994). Le corpus obtenu a permis de cibler plusieurs pratiques et stratégies mises en œuvre par les participants afin de soutenir la réussite éducative d'ÉII, dont des stratégies visant à se rapprocher de leur famille respective et de collaborer avec elle.

L'accueil des familles à l'école et dans la classe est une stratégie au cœur de plusieurs récits de pratique recueillis. Des participants ont souligné l'importance de créer un lien rapidement, ou une « alliance » comme l'a nommée Cynie, tout en prenant son temps pour bâtir la relation. D'autres ont évoqué l'intérêt d'inviter les parents en classe afin de créer un lien avec eux ou ont mis de l'avant l'importance de la régularité et de la flexibilité dans les communications, en utilisant différentes langues lorsque possible. Des enseignants ont également expliqué qu'ils prennent le temps de demander aux familles le moyen privilégié d'entrer en contact avec elles, tout en se permettant d'insister lorsqu'il est plus difficile de les rejoindre.

[1] Intervenir en contexte de diversité ethnoculturelle : se raconter. Un projet de reconstruction et de théorisation de récits de pratique d'enseignant·es. Audet, Lafortune, et Potvin (Mc Andrew et Desgagné, collaborateur·ices), CRSH Développement Savoir (2018-2021).

Certains ont nommé l'importance d'énoncer clairement aux parents leurs attentes en matière de collaboration, de les informer en communiquant de bonnes nouvelles et de les rassurer lorsque nécessaire, surtout lorsqu'il s'agit de familles en contact avec le système scolaire québécois pour la première fois :

> J'ai compris qu'avec ces parents-là, il fallait que j'en fasse un peu plus qu'avec les autres, comme les tenir au courant plus souvent de ce qui se passe en classe et leur dire que je suis fière de [l'élève]. On devrait le faire pour tous les parents, mais disons que, pour certains, il faut le faire plus souvent. (Véronique)

Plusieurs récits mettent aussi de l'avant l'importance de faire preuve de différents savoir-être (ex. : empathie, écoute, respect) et savoir-agir au regard du vécu des familles. Il s'agit de se renseigner sur leur parcours migratoire et d'en tenir compte en évitant de « s'informer pour s'informer » et en respectant celles qui n'ont pas envie de « se raconter ». En outre, certains participants estiment qu'il est nécessaire d'adopter une attitude accueillante ainsi qu'une posture professionnelle, tout en se décentrant et en faisant preuve de souplesse, ce qui implique de s'élever au-delà des critiques et de parfois faire preuve d'humilité :

> Je me frustre contre mes collègues qui ne veulent pas comprendre ce que les familles immigrantes vivent ou ont vécu. J'ai horreur d'entendre : « C'est la faute des parents, ils ne s'impliquent pas assez ! » Il faut lâcher prise sur ce sur quoi on n'a pas de contrôle. Il faut se concentrer sur ce que toi, tu peux faire dans ta classe. Et surtout, ne pas juger parce que tu n'as aucune idée de ce qu'ils vivent. (Stéphanie)

Par ailleurs, l'importance d'outiller les familles qui en ont besoin a été mise de l'avant dans plusieurs récits. Certains participants ont expliqué qu'ils se permettent, par exemple, de proposer différentes façons de s'impliquer lorsque le parent n'est pas francophone, tout en reconnaissant ses compétences parentales, ou en faisant appel à des partenaires de l'école afin d'offrir davantage de soutien. D'autres estiment qu'il faut proposer de l'aide « en amont », sans imposer ni « bafouer » la fierté des familles :

> Tous les ans, il y a des enfants qui ont des habits de neige trop petits en décembre, mais la famille n'a rien demandé. À ce moment-là, on leur en trouve un et on leur dit qu'on l'a repéré par hasard et qu'on a pensé à eux. (Marie-Ève)

Finalement, certains récits mettent de l'avant que, lorsque la collaboration est difficile à établir, il faut faire preuve de patience, tout en

se concentrant sur le fait que les parents immigrent le plus souvent « avec beaucoup d'espoir que leur enfant réussisse » (Cynie). Des participants estiment que, lorsque nécessaire, on doit faire appel à des collègues (ex. : direction, partenaire communautaire, etc.) pour nous soutenir. D'autres considèrent qu'au-delà des frustrations, il faut éviter d'infériorisier les parents, ne pas se « braquer » et éviter que le conflit teinte la relation avec l'élève. Ils conseillent plutôt de chercher des solutions pour se rapprocher et de se « distancer » des conflits de valeurs, tout en mettant l'accent sur des arguments factuels ou légaux :

> La posture enseignante n'est pas tout le temps facile, mais il faut faire confiance au fait qu'on a étudié dans le domaine et qu'on va se perfectionner tout au long de notre carrière. Il faut avoir confiance en ce que l'on dit aux parents et, en même temps, il faut écouter ce qu'ils ont à nous dire. (Laura)

L'analyse des récits réalisée dans le cadre de cette recherche fait écho aux résultats d'autres recherches qualitatives menées en contexte québécois réalisées à partir de méthodologies différentes en matière de pratiques visant à soutenir les collaborations école-famille immigrante. Les propos tenus par les participants révèlent notamment une volonté à la fois de collaborer et d'être en relation en soutenant les familles, au-delà d'une implication assignée par l'école. À l'issue de ce projet, l'on constate également que les stratégies déployées ne sont pas nécessairement « propres » aux familles immigrantes, c'est-à-dire que les pratiques mises de l'avant font surtout référence aux savoir-être et savoir-faire sur le plan relationnel et humain, et pourraient être applicables auprès de familles non immigrantes. Enfin, les données recueillies semblent illustrer une fois de plus qu'il n'y a pas de recette dictant « ce qu'il faut faire » ou de norme à imposer. Ces exemples de pratiques ou de stratégies peuvent néanmoins inspirer de futurs enseignants ou d'autres déjà en poste.

Ce projet, grâce aux récits de pratique recueillis et aux résultats obtenus par l'analyse de ceux-ci, pourra servir de base à un dispositif de formation novateur ancré dans la réalité afin de permettre aux milieux scolaires d'amorcer ou de poursuivre la mise en œuvre de pratiques dites inclusives qui soutiennent la réussite éducative des ÉII, et aux formateurs et aux chercheurs d'intégrer ces nouvelles connaissances dans leur enseignement. Plus largement, le savoir-agir professionnel que ce projet a mis au jour pourra permettre, d'une part, la sensibilisation de futurs enseignants aux enjeux de l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle et, d'autre part, la réalisation d'un pas de plus pour la prise en compte de la diversité dans une société de plus en plus polarisée, pour une école et un monde plus justes et plus équitable.

Références

Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde.* Seuil.

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ] (2022). *Se donner le mot : Agir pour favoriser la réussite éducative des élèves issus de l'immigration*.

Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*. Presses de l'Université du Québec.

Gosselin-Gagné, J. (2018a). *L'éducation inclusive comme perspective pour comprendre la mobilisation d'écoles primaires montréalaises qui conjuguent défavorisation et défis relatifs à la diversité ethnoculturelle* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.

Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexion sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie, 39*(1), 80-92.

Vermersch, P. (2017). *L'entretien d'explicitation.* ESF Éditeur.