

Manuscrit soumis

Publié en 2008 dans *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 19, 171-190.

Le discours québécois sur les relations entre l'école et les familles issues de l'immigration: un état de la question

Annick Lenoir, professeure, Département de service social, Université de Sherbrooke, coordonnatrice du Domaine 4 (le rôle des communautés accueillantes), Centre Metropolis du Québec-Immigration et métropoles

Yves Lenoir, Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative, Université de Sherbrooke, CRIE-CRIFPE et CREAS

Béatrice Pudelko, chercheure postdoctorale, Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative, Université de Sherbrooke

Marilyn Steinbach, professeure, Département de pédagogie, Université de Sherbrooke, CRIE-CRIFPE

Résumé – L'article fait le point sur la documentation scientifique et de vulgarisation qui traite des rapports entre l'école québécoise et les familles issues de l'immigration. Il met en lumière dans une perspective comparative les discours des différents acteurs relatifs aux rôles attendus de la part de ces familles et de l'école au regard des trois missions attribuées au système d'enseignement québécois: instruire, socialiser, qualifier. Les résultats montrent que la mission d'instruction n'est pratiquement pas considérée par les chercheurs, alors que la mission de socialisation est étudiée selon l'angle d'intégration par l'enfant et sa famille à une certaine culture scolaire. Les publications montrent à l'inverse que pour les familles issues de l'immigration les attentes semblent être opposées, leurs préoccupations étant d'abord centrées vers l'instruction comme instrument de réussite sociale. Pour sa part, la question des pratiques d'enseignement est quasi évacuée de l'ensemble des textes analysés.

Abstract – This article summarizes the academic and professional literature on relations between Quebec schools and families of immigrant origins. It comparatively explores various discourses on the expected roles of these families and of schools regarding the three missions of the Quebec school system: to instruct, to socialize, and to qualify. The results show that the mission of instruction is almost never considered by researchers, while the mission of socialisation is studied from the angle of integration by the child and his family into a certain school culture. The publications show that for families of immigrant origins the expectations seem to be quite opposite; their preoccupation being primarily centered on instruction as a means of social success. Also, the question of teaching practices is practically absent from all of the texts analyzed.

Mots clés – État de la recherche; missions de l'école québécoise; pratiques d'enseignement; relations école-familles issues de l'immigration.

Key words – Overview of current research; missions of the Quebec school system; teaching practices; relations between schools and families of immigrant origins.

Introduction

La Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative centre ses recherches depuis plusieurs années sur l'analyse des pratiques d'enseignement. Celle qui vient de débiter en 2007¹ élargit la perspective dans une double direction, l'une vers les élèves en se penchant sur les interactions que ceux-ci tissent avec leur enseignant, l'autre vers les parents de ces élèves en étudiant leurs attentes vis-à-vis de l'école primaire et de l'enseignant de leur enfant.

En lien avec cette seconde direction, cet article entend faire le point sur la documentation scientifique et de vulgarisation qui traite des relations entre l'école québécoise et les familles issues de l'immigration². Il met en lumière dans une perspective comparative les discours des différents acteurs relatifs aux rôles attendus de la part des familles issues de l'immigration et de l'école au regard des trois missions attribuées au système d'enseignement québécois: instruire, socialiser, qualifier (Gouvernement du Québec, 1997a, 1997b). Pour ce faire, l'article traitera dans un premier temps du contexte de la réforme du système d'enseignement québécois, puis, dans un deuxième temps, du processus d'immigration au Québec et de son lien avec le questionnement entourant les relations école-familles. Puis, de façon classique, nous présenterons le cadre de référence, le dispositif méthodologique, les résultats de l'analyse de la documentation et quelques perspectives interprétatives.

1. Un contexte socio-éducatif québécois en transformation

1.1 *La réforme du système d'enseignement, du curriculum et la collaboration école-familles*

Rappelons au départ que la responsabilité de l'éducation scolaire relève de chaque province canadienne depuis la création en 1867 de la confédération canadienne. Sous la poussée de la globalisation, de l'idéologie néolibérale qui la sous-tend et de la logique dominante de marché, le Québec, comme la plupart des sociétés occidentales, a procédé au cours des deux dernières décennies à une réforme en profondeur de l'ensemble de son système d'enseignement. Entre autres actions, le Gouvernement du Québec (dorénavant GQ) implantait en 2001 un nouveau curriculum pour le primaire (GQ, 2001). Il importe de noter que cette réforme porte notamment sur le soutien à la petite enfance et à l'école montréalaise, sur l'accroissement de l'autonomie de l'école, sur la consolidation et la rationalisation de l'enseignement supérieur, sur l'établissement de conditions pour donner un meilleur accès à l'éducation continue, etc. Elle s'accompagne aussi de plusieurs transformations législatives.

Il est une dimension, centrale pour notre propos, qui est prônée sans cesse par le discours officiel et présentée comme l'une des approches indispensables pour assurer la persévé-

¹ *Que sont les savoirs devenus? Analyse de pratiques d'enseignement au primaire.* (CRSH, 2004-2007, n° 410-2007-1909), sous la direction de Yves Lenoir (cochercheurs: A. Hasni, F. Lacourse, J. Lebrun, A. Lenoir-Achdjian, P. Maubant, M. Steinbach).

² Par cette expression nous entendons toute famille dont l'un des membres possède l'un ou l'autre de ces statuts: demandeur d'asile, réfugié, parrainé, immigrant.

rance et la réussite scolaire: le partenariat école-familles. Depuis les années 1960 des mesures gouvernementales ont été introduites pour inciter les parents à assurer une présence dans les différentes instances de gestion et de décision progressivement instituées (par exemple, les comités d'école et de parents en 1970; la participation à la définition du projet éducatif de chaque école en 1979; les conseils d'établissement en 1997). Ces mesures demandent également aux parents de fournir un soutien au processus éducatif par leur engagement dans des activités scolaires et parascolaires et par un encadrement des élèves à la maison. Si le principe d'une collaboration étroite entre l'école et les familles est régulièrement mis en avant par le Conseil supérieur de l'éducation³ (dorénavant CSE) (v.g. 1991, 1993), en 1995 celui-ci retient le partenariat⁴ comme une piste de solution à envisager pour l'école primaire et secondaire (CSE, 1995a, 1995b, 1995c). Ce partenariat ne peut éviter la prise en compte de la réalité multiethnique du Québec, par-là des communautés culturelles⁵.

1.2 L'immigration au Québec et les relations école-familles issues de l'immigration

Les provinces canadiennes, le Québec aussi par conséquent, sont des terres d'accueil pour les immigrants depuis le 17^e siècle⁶. Or, jusqu'aux années 1970, l'Église catholique assure le contrôle du système scolaire québécois, restreignant ainsi fortement son accès aux enfants issus de l'immigration. Ceux-ci, s'ils ne parlaient pas français et n'étaient pas également catholiques devaient se diriger vers l'école anglophone et protestante. Mais, avec la victoire du Parti Québécois au début des années 1970 et en lien avec le développement d'une pensée d'affirmation d'une identité spécifiquement québécoise francophone, l'intégration des immigrants devient une question préoccupante au Québec (Lenoir-Achdjian, 2006a). C'est ainsi que, depuis 1977, la fréquentation des écoles anglaises par les élèves immigrés étant devenue un enjeu majeur en raison de ses effets potentiels sur la situation démolinguistique du Québec et sur le poids politique de la majorité francophone dans cette province (Mc Andrew, 2001), l'ensemble des parents résidant au Québec est soumis à la Loi 101 qui repose sur le principe de la scolarisation obligatoire en français pour les parents qui choisissent d'inscrire leur enfant dans une école primaire ou secondaire du secteur public (Lenoir-Achdjian, 2004).

En 1985, le ministère de l'Éducation publie un rapport dans lequel sont soulignés les problèmes d'intégration à l'école québécoise des élèves provenant des communautés culturelles, du fait de leurs origines culturelles et géographiques nouvelles et de leur orientation vers l'école francophone. Afin de les résoudre, il prône la mise en œuvre de liens

³ Le Conseil supérieur de l'éducation (dorénavant CSE) est une structure paragouvernementale autonome établie par une loi québécoise en 1964 qui a pour fonction de conseiller le ministre de l'Éducation sur toute question relative à l'éducation.

⁴ Voir Lenoir, Kalubi et Lenoir-Achdjian (2006) pour une analyse de la notion.

⁵ La notion de communauté culturelle existe depuis les années 1970. Elle désigne les populations issues de l'immigration vivant au Québec et qui invoquent une identité culturelle ou religieuse différente de la majorité francophone ou de la minorité anglophone.

⁶ Statistique Canada (2007) annonçait récemment que, en 2006, au Québec, les immigrants représentaient 10% de la population.

plus étroits avec les familles et les communautés culturelles dans une perspective d'intégration psychosociale (GQ, 1985). En 1993, le CSE produit un avis qui pose le problème de l'accueil et de l'intégration des élèves provenant des communautés culturelles par le milieu scolaire. Cet avis souligne la nécessité de construire un espace civique commun stable et cohérent, par-là d'un contrat social, d'un réel dialogue interculturel et d'une centration sur la francisation et la socialisation de ces jeunes. Il avance aussi, parmi les mesures proposées, d'établir une collaboration plus formelle, plus suivie et plus consistante entre l'école et les familles issues de l'immigration. Un projet de loi de 1997 du ministère de l'Éducation (GQ, 1997c) insiste également quelques années plus tard sur la nécessité d'une collaboration étroite entre l'école, la famille et la communauté, et leur association à la mission octroyée à l'école, le souci étant que ces relations seraient «des facteurs déterminants d'intégration sociale, linguistique et culturelle» (p. 17). La visée ici retenue porte spécifiquement sur les élèves dont les parents sont issus de l'immigration. La politique mise en œuvre en 1998 (GQ, 1998) reprend presque textuellement ce projet de loi. Par la suite, d'autres avis du CSE vont continuer de se pencher par ricochet sur la question du partenariat.

2. Un cadre de référence pour la recherche

Le cadre conceptuel de notre recherche dépasse la thématique des relations école-familles, en ce qu'il est centré sur l'étude des pratiques d'enseignement à partir d'une structure conceptuelle fondée sur le double processus de médiation: celui, interne, de l'élève dans son rapport au savoir et celui, externe, de l'enseignant visant à favoriser et soutenir ce rapport d'objectivation mis en œuvre par l'élève (Lenoir et *al.*, 2007). Toutefois, l'ouverture sur la famille découle, d'une part, du constat de la priorité accordée en classe aux dimensions pédagogiques par les enseignants du primaire, à ce que nous qualifions de facilitateurs. Les dimensions relationnelles et socio-affectives liées au processus de socialisation sont plus particulièrement privilégiées. Elle découle, d'autre part, du discours de légitimation de cette orientation par les enseignants au nom d'un ensemble de nécessités liées aux conditions sociales et familiales externes (Lenoir, 2006). Parce que «la connaissance est située, qu'elle est en partie un produit de l'activité, du contexte, de la culture dans laquelle elle est développée et utilisée» (Brown et *al.*, 1989, p. 32), l'influence du contexte social s'avère fondamentale. La prise en compte des conceptions de la famille envers l'école, ses finalités et leur mise en œuvre dans les pratiques d'enseignement doit permettre de mieux comprendre l'interrelation entre enseignement et apprentissage. Baeriswyl et Thévenaz (2001) rappellent à cet effet que si on ne peut oublier la finalité institutionnelle parce que celle-ci «est un élément constitutif de l'analyse» (p. 402), il importe aussi de tenir compte des facteurs de divers ordres, d'ordre environnemental et surtout familial, qui influent sur la conception du processus éducatif scolaire. La prise en compte des points de vue de ces parents québécois et immigrants, dont les enfants vont à l'école publique ou privée, offre la possibilité de croiser les incidences de leurs conceptions de la fonction de l'école avec celles de leurs enfants, des enseignants et d'autres acteurs à propos du processus d'enseignement-apprentissage.

Or, sur ce plan, ce qui constitue l'élément central à considérer au premier chef est celui des finalités du système scolaire telles qu'elles sont appréhendées par les familles. Les changements de divers ordres qui ont été introduits par la réforme du système d'enseignement et dans le curriculum de l'enseignement primaire devraient conduire les enseignants du primaire – tel est le but poursuivi par le ministère de l'Éducation – à adopter de nouvelles pratiques visant à faire acquérir par les élèves les apprentissages essentiels déterminés par le curriculum (instruire), à développer des attitudes et des conduites sociales conformes aux règles, aux normes et aux valeurs en vigueur dans la société (socialiser) et à assurer la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves (qualification)⁷. Or, nous formulons l'hypothèse que les divergences dans les représentations et des attentes des familles vis-à-vis de ces trois missions de l'école telles que définies par le GQ (*Ibid.*) – ont des effets sur les pratiques d'enseignement, sur le rapport enseignement-apprentissage et, au-delà, sur l'intégration sociale des enfants issus de l'immigration.

La recension critique qui est présentée nous permet d'identifier les caractéristiques majeures des écrits traitant des relations école-familles et, en ce qui concerne cet article, les relations spécifiques avec les familles issues de l'immigration. Ainsi, serons-nous en mesure de faire émerger et de structurer un cadre conceptuel relatif à ces relations et pouvant être intégré à celui déjà éprouvé pour analyser les pratiques d'enseignement, par-là d'élaborer un dispositif méthodologique approprié pour cerner ces relations et leurs impacts sur les pratiques.

3. Le dispositif méthodologique

3.1 *Les procédures de sélection de la documentation*

De manière à identifier la documentation requise, nous avons conçu une grille de sélection. Les documents retenus couvrent la période 1993-2007⁸. Nous avons exclu tout document de provenance gouvernementale – utilisée toutefois pour problématiser la question traitée – pour ne retenir que la documentation scientifique et de vulgarisation. Les textes devaient porter en tout ou en partie sur l'objet analysé, les relations école-familles au Québec, excluant ainsi toute publication étrangère.

Pour constituer le corpus, nous avons d'abord consulté les documents en notre possession, puis les travaux du *Centre Metropolis du Québec – Immigration et Métropoles* (CMQ-IM), centre de recherche interuniversitaire pancanadien et international dont l'une des équipes traite spécifiquement des problématiques relatives au monde scolaire et/ou aux familles immigrantes. Nous avons ensuite consulté diverses banques de données (ERIC, PsycInfo, SociIndex) en utilisant les combinaisons des mots-clés «enseignant», «famille», «immigration», «parent», «élève», «école». Une recherche similaire a été réalisée pour identifier les thèses et les mémoires dans la banque ProQuest. Nous avons par la suite effectué une recherche dans diverses revues scientifiques pertinentes, notamment

⁷ Tous les documents ministériels qui suivront, y inclus le *curriculum* (GQ, 2001), reprendront textuellement ces trois missions introduites dans la Loi de l'instruction publique.

⁸ Le choix de l'année 1993 découle du fait que le CSE s'est penché pour la première fois sur le problème de l'accueil et de l'intégration en milieu scolaire des élèves provenant des communautés culturelles.

Revue des sciences de l'éducation, Éducation et francophonie, Éducation et Sociétés, Lien social et politiques. Enfin, une recherche complémentaire sur Internet nous a permis de consulter la documentation produite par des revues électroniques éducatives: *Vie pédagogique, Bulletin du CRIRES* (Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire) et quelques sites consacrés à la thématique des relations entre l'école et la famille, parmi lesquels figure le site de l'Observatoire international de la réussite scolaire sous la responsabilité du CRIRES.

Des 250 documents consultés, 93 ont été retenus. De ceux-ci 16 textes n'ont pas été traités, soit parce qu'ils étaient non disponibles (7), soit parce qu'ils constituaient une synthèse ou une reprise d'autres articles retenus (3), soit parce que leur résumé signalait un contenu peu pertinent pour notre propos (6). De ce fait, 77 documents ont été soumis à un traitement analytique.

3.2 Procédures de traitement des données

L'analyse de la documentation retenue repose sur une grille (introduite à l'annexe 1) qui est une adaptation de celle élaborée par la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative dans le cadre de ses recherches antérieures (voir entre autres Vanhulle et Lenoir, 2005). Cette grille s'inspire elle-même des travaux de de Bruyne, Herman et de Schoutheete (1974) qui distinguent quatre pôles méthodologiques concernant un discours scientifique: les pôles épistémologique, théorique, morphologique et technique. La nature des documents recueillis et les besoins spécifiques nous ont conduits à ne retenir que des principales catégories dans chacun des pôles: la problématique et les enjeux pour le pôle épistémologique, les concepts structurants et les hypothèses pour le pôle conceptuel, le champ disciplinaire de référence et le type de recherche pour le pôle morphologique et la population concernée et les procédures de recueil de données pour le pôle technique. La deuxième étape du traitement des données a consisté en une analyse de contenu thématique et émergente selon les catégories d'analyse retenues.

4. Les résultats⁹

4.1 Une vue d'ensemble

Une première vue d'ensemble de la documentation analysée établie en fonction de la date de publication de tous les documents retenus lors du deuxième tri (93 textes) permet de dégager un premier groupe de résultats.

Une augmentation constante des publications – Entre 1993 et 1999, les publications portant sur la thématique de la relation école-familles sont peu nombreuses : par année, elles forment 1 à 3% de la documentation retenue, à l'exception de 1996 et de 1999 (dates où

⁹ En raison du très grand nombre de documents consultés, de l'importante variabilité à travers le temps des positions idéologiques et, ou des approches théoriques adoptées par certains auteurs et de l'impossibilité de rendre justice à tous, nous avons délibérément choisi de n'identifier que quelques textes plus directement en lien avec l'objet traité. Cependant, toute personne intéressée peut obtenir la liste bibliographique des documents analysés en en faisant la demande au premier auteur à l'adresse <Annick.Lenoir@USherbrooke.ca>.

se discutent puis est voté le projet de loi sur la collaboration entre l'école, la famille et la communauté) où dans les deux cas elles constituent 7% de notre corpus. Elles grimpent à 8 % en 2001 (date qui correspond à l'imposition de la réforme du curriculum) et, en 2004, elles correspondent à 12 % de la documentation analysée. Cette proportion se maintient en 2006 et voit une légère hausse en 2007 (13%).

De plus, probablement en lien avec la préoccupation gouvernementale grandissante pour l'immigration, 43 % des publications retenues et parues entre 2002 et 2007 traitent en tout ou en partie des relations école-familles issues de l'immigration, alors qu'elles ne formaient que 30 % de la documentation publiée au cours des neuf années précédentes.

La modification de l'affiliation des auteurs – Si jusqu'aux années 2000 la production est essentiellement, voire uniquement le fait d'universitaires (96 % des parutions entre 1994 et 2000), de plus en plus nombreuses sont les publications qui, par la suite, sont produites par des gens de terrain (milieu scolaire, intervenant social, représentant gouvernemental, représentant associatif, parent) ou grâce à une collaboration entre universitaires et gens de terrain (34 % des publications parues entre 2001 et 2007). Néanmoins, le discours universitaire continue pour l'heure de prédominer, notamment en ce qui concerne les relations école-familles issues de l'immigration.

Une transformation du public cible – Émerge également à partir de 2001 un nouveau public, celui des acteurs du monde scolaire, des intervenants sociaux, des parents. En effet, alors qu'avant cette date les publications semblent être pensées de manière à rejoindre les décideurs publics (par des rapports) ou la communauté scientifique (par des communications et par des articles évalués par les pairs), on voit se multiplier les années subséquentes les articles vulgarisés, les bulletins, etc. Ces textes constituent ainsi 26 % de la documentation totale que nous avons analysée, mais 40 % des parutions entre 2001 et 2007.

Le changement dans les contenus – En lien avec les constats précédents, nous pouvons en outre observer une importante évolution dans le contenu des documents produits. Si les textes publiés avant l'an 2001 visaient à transmettre les résultats de recherches empiriques ou à produire une réflexion théorique sur les relations école-familles, on voit paraître les années suivantes des documents ayant pour visée de proposer soit une intervention, soit des pistes pour l'intervention (21 % des publications publiées entre 2001 et 2007)¹⁰. Cette nouvelle orientation s'accompagne à partir de 2004 de la publication de documents dont le contenu s'appuie soit sur des entrevues ou des témoignages, soit sur des descriptions d'expériences réussies de partenariat ou de collaboration école-familles¹¹.

¹⁰ Comparativement, la publication des résultats issus de recherches empiriques correspond à 36 % de l'ensemble des publications depuis 200 et celle relative à la réflexion théorique à 12 %.

¹¹ Il importe à ce sujet de noter que les auteurs de terrain ne font que rarement des distinctions entre les caractéristiques des familles dont ils parlent, qu'il s'agisse de familles défavorisées, issues de l'immigration ou avec handicaps, etc.

Les enjeux relatifs à la mission de l'école québécoise – L'analyse montre que la majorité des documents analysés s'intéresse spécifiquement à la mission de socialisation (36 %). Ce que l'on trouve à l'occasion, ce sont des textes qui associent socialisation et qualification (22%) ou socialisation et instruction (6%), voire simultanément les trois missions (3%) et font découler celles-ci de celle-là. De plus, 33 % des documents traités n'abordent aucune de ces missions. Dans ce cas, les enjeux soulevés sont relatifs à l'évolution théorique ou historique des relations école-familles ou à l'intervention (proposition, description, réflexion). Enfin, aucun texte ne s'intéresse de manière spécifique aux processus d'enseignement-apprentissage. Toutefois, les auteurs se penchent sur le contexte socioculturel dans lequel s'inscrivent les élèves provenant de familles issues de l'immigration (56 % des textes analysés) ou encore ils s'intéressent aux dimensions relationnelles qui peuvent favoriser le processus d'enseignement-apprentissage. Sous cet angle, c'est la question des facilitateurs (dimensions relationnelles, socio-affectives et organisationnelles) qui sont prises en compte (18 % des textes) et non la question du rapport au savoir.

Le cadre conceptuel des relations école-familles – Les textes s'intéressant aux familles issues de l'immigration cherchent essentiellement à mieux comprendre les problématiques vécues par ces familles au regard de l'insertion scolaire de leurs enfants et des interactions avec l'école que ces problématiques induisent (Hohl, 1996; Kanouté, 2007a, 2007b; Kanouté et Sainfort, 2003; Lenoir-Achdjian, 1999, 2006b, 2006c, 2007, sous presse; Roy et Saucier, 2003; Volcy, 2005). En outre, plusieurs de ces textes proposent des modalités à mettre en place pour la gestion de l'espace scolaire (Hamel, 2002; Kanouté, 2002a, 2002b, 2007c) et, ou plus rarement s'interrogent sur ces modalités (Cunning-Potvin et al., 1994; Kanouté 2007c; Mc Andrew et Jacquet, 1996). Peu fréquents ont également ceux qui réfléchissent aux effets du partenariat école-familles issues de l'immigration sur les familles elles-mêmes ou sur les pratiques d'enseignement (Azdouz, 2004; Kanouté et Sainfort, 2003; Lenoir-Achdjian, 2007; Vatz-Laaroussi et al., 2005).

Le cadre d'analyse des relations école-familles – Les textes étudiés abordant les relations école-familles issues de l'immigration s'appuient parfois sur un modèle théorique. Sont entre autres cités le modèle de l'influence partagée de Epstein (2001) qui porte sur les trois composantes école-familles-communauté, le modèle du capital social de Bourdieu (1980) qui pose que le capital culturel ou social des enfants de la classe moyenne leur permet de s'adapter plus facilement aux exigences scolaires et, par conséquent, de mieux réussir dans leurs études, ou la théorie de l'agir communicationnel d'Habermas (1987) afin d'explicitier les conduites de différents acteurs, de même que la dynamique de la communication se développant entre parents et intervenants.

4.2 Les représentations de l'école québécoise et de ses missions par les différents acteurs à l'étude

La représentation des missions par les auteurs – L'école québécoise, affirment nombre d'auteurs, devrait avoir pour visée la formation des futurs citoyens respectueux d'autrui, sachant vivre en collectivité, ouverts sur le monde. Plus spécifiquement, les auteurs inté-

ressés par les relations école-familles issues de l'immigration voient aussi l'école comme un lieu où développer une rationalité critique, et non un nationalisme ethnique, de manière à créer un rapport structuré au savoir (Allen, 2006; Kanouté 2002*b*, 2007*b*, 2007*c*; Vatz-Laaroussi *et al.*, 2005).

De plus, dans l'éventualité où les familles des élèves seraient issues de l'immigration, l'école en général et l'enseignant en particulier auraient le mandat d'agir, affirment nombre d'entre eux, comme passeurs culturels, comme médiateurs, afin d'aider l'élève à négocier sa socialisation, à rapprocher les familles de l'école, à lutter contre l'exclusion dans l'espace scolaire et plus largement dans la société, en fournissant des références nouvelles (pluralisme, droits, égalités, justice sociale, lutte à la discrimination) (Deniger, Roy, Brouillette et Berthelot, 2002; Gohier, 2002; Kanouté, 2002*a*, 2007*b*; Mc Andrew et Jacquet, 1996; Vatz-Laaroussi *et al.*, 2005; Volcy, 2005).

Il est à souligner à nouveau que l'ensemble des documents analysés ne traite pas, sauf de manière occasionnelle et indirecte, du processus d'enseignement-apprentissage, des dimensions cognitives et des difficultés auxquelles les élèves issus de l'immigration sont confrontés dans leurs apprentissages. Parmi les rares auteurs qui abordent plus ou moins directement cette problématique, retenons toutefois Kanouté (2007*b*, 2007*c*) qui insiste sur la nécessité de la prise en compte du contexte socioculturel dans l'enseignement et Hohl (1996) qui souligne les difficultés de compréhension de la part des familles issues de l'immigration vis-à-vis des attentes de l'école et des modalités de fonctionnement et d'enseignement auxquelles sont soumis leurs enfants.

La représentation des missions par les acteurs du monde scolaire – Les acteurs du monde scolaire associant l'école québécoise à ses trois missions, elle est pensée, ainsi que le souhaite le GQ, comme responsable du plan de réussite pour sa clientèle. Les activités intégratives qui s'y déroulent visent la socialisation et la scolarisation des élèves (intégration des valeurs sociales dominantes), de même que la circulation d'informations pour les familles. Lorsque ces dernières sont jugées porteuses de handicaps, l'école est alors conçue comme un lieu potentiel de formation pour les parents.

La représentation des missions par les familles issues de l'immigration – Les travaux empiriques analysés (58 % de la documentation traitée) montrent que les familles issues de l'immigration considèrent l'école selon deux cas de figure. Ou bien la situation de précarité vécue induit une absence de priorité envers l'école et donc une mise en retrait volontaire de cette institution, ou bien, à l'inverse, l'école représente l'instrument de réussite sociale clé pour leurs enfants (intégration, accès au travail, promotion sociale), particulièrement par ses missions d'instruction (acquisition des savoirs, développement des processus d'apprentissage, de la réflexion) et de qualification (être diplômé). L'enseignant représenterait donc pour ces familles le détenteur d'un savoir expert. Cette représentation entraîne alors chez plusieurs de ces familles l'émission d'une plainte relative au manque d'encadrement qu'elles perçoivent dans le processus d'apprentissage (absence d'une discipline sévère à l'école). Elles estiment également que la quantité de devoirs est

insuffisante pour atteindre le niveau d'apprentissage souhaité (Hohl, 1996; Lenoir-Achdjian, 1999, 2007). Ces travaux, ainsi que d'autres (Kanouté, 2002a; Kanouté et Sainfort, 2003), mettent aussi en évidence un écart important entre les attentes, les besoins des parents et les objectifs, le fonctionnement et les activités du milieu scolaire.

Par ailleurs, quelques études soulignent le fait que si plusieurs de ces familles accordent une très grande importance à la mission d'instruction de l'école (Hohl, 1996; Lenoir-Achdjian, 2007; Vatz-Laaroussi, 2007; Vatz-Laaroussi et al., 2005), nombreuses sont celles qui perçoivent l'institution scolaire québécoise comme une menace directe à la transmission de l'identité première de leurs enfants. En effet, les valeurs transmises à l'école (autonomie, affirmation de soi, prise de parole, importance du français, etc.) ne correspondent pas toujours aux valeurs auxquelles ces familles adhèrent (respect de la hiérarchie, partage des tâches entre les sexes, interdépendance des membres de la famille élargie, reconnaissance d'un statut social différencié pour chacun, etc.). Les travaux insistent ainsi sur la confrontation de deux logiques de socialisation au sein de l'espace scolaire (Lenoir-Achdjian, 1999, 2006b, 2007, sous presse; Vatz-Laaroussi, 1996).

4.3 Les représentations du rôle parental dans les processus d'accompagnement et d'apprentissage par les enseignants et les parents

La représentation du rôle parental par les enseignants – Il semble que les enseignants se représentent le rôle de parent comme celui d'un métier, le métier de parent d'élève. Ce métier exigerait des parents le suivi et l'accompagnement des élèves à la maison dans la réalisation des devoirs et dans l'inculcation de bonnes habitudes de travail (la discipline scolaire), la confiance déclarée en l'expertise de l'enseignant et le soutien au processus de socialisation normative promu par l'école.

Or, leur perception de la situation familiale conditionnerait la valeur qu'ils accordent au savoir de sens commun des parents. Ainsi, ayant une perception particulièrement négative des parents peu scolarisés ou vivant une problématique particulière (dépendance à une substance, pauvreté, immigration, violence), ils percevraient ces derniers comme ayant un déficit de connaissances ou d'habiletés qui affecterait l'exercice de leurs responsabilités parentales (Claes et Comeau, 1996; Larose et al., 2006). Quelques travaux signalent par contre que si *a priori* les enseignants tendent à ne pas faire confiance aux parents issus de l'immigration pour ce processus d'accompagnement (et vice-versa), les rencontres enseignants-parents fréquentes aident à améliorer leur perception respective et à établir un lien de confiance (Vatz-Laaroussi, 2007; Vatz-Laaroussi et al., 2005).

La représentation du rôle parental par les familles issues de l'immigration – Nous avons vu que les familles issues de l'immigration adoptaient à l'égard de l'école soit un comportement de retrait, soit son investissement. Cela s'applique également à leurs représentations de leur rôle parental en tant que parents d'élèves. En situation de précarité (de statut, financière ou autre), certaines familles opteraient pour une mise en retrait volontaire de l'institution scolaire (la scolarisation de leur enfant ne constituant pas alors leur priorité). À l'inverse, l'école représentant pour plusieurs l'instrument de réussite sociale par ses

missions d'instruction et de qualification, les familles opteraient soit pour une délégation de la responsabilité de formation à l'école face à un sentiment d'incompétence ressenti, soit se donneraient pour mission de soutenir leurs enfants dans leur scolarisation, soit investiraient cet espace (Kanouté, 2007b; Lenoir-Achdjian, 1999, 2007; Vatz-Laaroussi, et al., 2005).

La représentation de l'implication parentale des familles issues de l'immigration par les enseignants – Quelques études relèvent que, selon les enseignants, les parents (qu'ils soient nés au Québec ou non) qui s'impliquent peu dans les rencontres scolaires ou dans l'accompagnement de leurs enfants sont perçus comme démissionnaires ou attentistes, voire comme n'ayant que peu d'intérêt face à leur éducation (Claes et Comeau, 1996; Deslandes et Bertrand, 2001). Dans le même ordre d'idées, les parents issus de l'immigration refusant d'adhérer à la mission socialisante de l'école seraient vus comme refusant la scolarisation (Hohl, 1996; Roy et Saucier, 2003). Dans ces deux cas, les enseignants considèrent qu'il leur revient de compenser les manques des parents défaillants, ce qui accroît leur tâche; d'où l'émergence d'éventuels malentendus et tensions dans la relation avec les familles. À l'inverse, il semble que l'implication des parents ayant adopté une logique de compétition (visant la réussite scolaire à tout prix de leurs enfants) contribue à perturber l'exercice d'enseignement dans l'école et à créer de l'insécurité chez les enseignants qui ressentent cette implication comme une menace pour la reconnaissance de leur expertise.

À ce sujet, certains auteurs, dont Hohl (1996) et Lenoir-Achdjian (2007), ont montré que les parents issus de l'immigration s'investissent dans la vie scolaire, mais que la forme que prend cet investissement (compétition dans une société qui se veut égalitaire, coercition physique favorable au travail scolaire dans une société qui valorise la tolérance et le respect physique des enfants de même que l'accompagnement dans l'apprentissage des savoirs) n'est pas toujours reconnue par les enseignants et justifie aux yeux de ces derniers leur questionnement quant à la capacité de ces parents à s'intégrer. D'autres auteurs affirment pour leur part que les enseignants tendent à sous-estimer la réussite scolaire pour au contraire surestimer l'acculturation comme le principal signe d'intégration des élèves issus de l'immigration et de leur famille (Allen, 2006; Hohl, 1996; Mc Andrew et Jacquet, 1996). D'autres encore relèvent la méconnaissance des enseignants de la réalité de ces familles, de même que leur représentation homogénéisante des parents issus de l'immigration qui en fait des inadaptés (Hohl, 1996; Kanouté, 2002a; 2007b; Kanouté et Sainfort, 2003).

5. Discussion

5.1 *Un discours à tendance normative*

Les documents que nous avons analysés se particularisent par une caractéristique quasi commune, celle d'adhérer implicitement ou explicitement au discours gouvernemental sur le partenariat école-familles et, de ce fait, à établir comme prémisse à l'argumentaire un lien entre l'engagement parental dans le processus de scolarisation et la réussite scolaire des élèves. La majorité d'entre eux non seulement adopte un discours peu critique, mais tient aussi des propos normatifs, voire prescriptifs (quoi faire, comment le faire) et parfois moralisateurs (faire ainsi parce que c'est la bonne manière). Cependant, les auteurs qui s'intéressent aux relations école-familles issues de l'immigration se distinguent habituellement par une posture plus distanciée et critique qui questionne non seulement le sens accordé par les divers acteurs au partenariat, mais qui interroge aussi sa pertinence en lien avec ce qui est attendu de la part des écoles (investissement des familles dans l'école et dans le processus d'apprentissage à la maison, poursuite de la scolarisation à la maison). Ces auteurs relèvent et contestent ainsi la demande faite aux familles issues de l'immigration d'assumer des fonctions qui ne sont pas les leurs, qu'elles ne comprennent pas, auxquelles elles ne sont pas préparées et auxquelles elles n'adhèrent pas toujours.

5.2 *Un rapport de pouvoir implicite*

L'analyse des textes justifie que l'on se questionne sur le rapport de pouvoir que le discours sur les relations école-familles issues de l'immigration introduit implicitement et subrepticement dans l'espace scolaire. En effet, on note la présence d'idéologies cumulatives et complémentaires qui fragilisent ces familles. Il appert que, à l'instar de toute société, la logique de socialisation qui prévaut dans l'école québécoise comporte une tendance assimilationniste, notamment par l'imposition de valeurs, de normes et de manières de faire présentées comme universelles, mais dont l'enjeu principal est l'homogénéisation de la population sur une base autre que linguistique. Or, dénoncent les auteurs s'intéressant aux familles issues de l'immigration, cette tendance assimilationniste contribue à marginaliser davantage des familles jugées hors normes du fait qu'elles n'adhèrent pas à des codes, normes ou valeurs qui leur sont étrangers ou méconnus. En lien avec ce constat, nous ne pouvons qu'observer le rapport de pouvoir déséquilibré qui s'instaure entre les familles issues de l'immigration habituellement fragiles socialement, économiquement et institutionnellement, et les enseignants qui véhiculent une façon de penser dominante, possèdent un statut social reconnu, sont mandatés par l'État et dont la stabilité professionnelle et financière est le plus souvent établie.

De plus, la présence d'une opposition entre une idéologie du savoir expert, valorisé, propre aux professionnels enseignants et les connaissances de sens commun des familles des élèves, connaissances dévalorisées surtout lorsque certains handicaps caractérisent ces familles, est également apparente. Ce constat, relevé par divers auteurs, expliquerait d'ailleurs l'association posée par certains, dans un souci de promouvoir les connaissances de sens commun, entre le phénomène migratoire et le concept de résilience. Celui-ci a été initialement créé pour désigner un phénomène psychologique qui consiste à apprendre à

vivre avec un trauma, mais qui renvoie ici à l'idée que tout problème important entraîne en parallèle le développement de forces particulières.

5.3 Une tendance à la vulgarisation et à une analyse non critique

L'accroissement constant de documents de plus en plus vulgarisés et s'adressant à un public non scientifique (les acteurs du monde scolaire ou le grand public) signale la présence d'une intégration du système scolaire québécois à la logique nord-américaine anglophone (Lenoir, 2002, 2005). Cette intégration conduit à une survalorisation des relations communautaires à distinguer du communautarisme, à une idéologie humaniste nord-américaine et donc à un processus thérapeutique dans la conception de la socialisation. Elle renforce la visée de socialisation pour qualifier qui est elle aussi sur déterminée par rapport à la mission d'instruction souvent réduite aux apprentissages minimaux de base (lire, écrire, compter) et non pas au développement des processus de conceptualisation.

En outre, l'accroissement de document écrit en collaboration avec le terrain nous permet de formuler deux hypothèses. D'une part, cette augmentation pourrait s'expliquer par l'orientation de la recherche imposée par les organismes subventionnaire de plus en plus axés vers des retombées immédiates visant la transformation, la modification, l'amélioration de l'agir professionnel. Ayant pour mandat de trouver les meilleures façons de faire, ou la manière de faire la plus efficace, le chercheur a donc corollairement de moins en moins la possibilité d'adopter une approche critique distanciée de l'objet qu'il étudie. Il s'inscrit davantage dans une logique de réponse dont les caractéristiques sont déjà pré-établies. D'autre part, la collaboration repose sur deux nécessités complémentaires. Du côté du terrain, à la recherche d'une légitimité de ses interventions, il importe d'accéder à la caution scientifique, alors que du côté universitaire l'injonction de retombées concrètes impose la caution du terrain. Dès lors il ne peut qu'y avoir de part et d'autre une évacuation de l'aspect critique.

5.4 Une absence d'études sur les pratiques d'enseignement

Il est à la fois étonnant mais aussi combien suggestif de constater le silence de la documentation scientifique vis-à-vis des pratiques d'enseignement sous l'angle des rapports enseignement-apprentissage. Ce constat nous conduit à attirer l'attention sur un point spécifique: le lien aux missions de socialisation et d'instruction définies par le GQ.

5.5 Une socialisation problématique

Face aux deux premières missions, instruire et socialiser, octroyées à l'école obligatoire, force est de conclure que la question de la socialisation fait l'objet de toute l'attention dans les rapports école-familles issues de l'immigration. La question qui se pose alors est de cerner la signification à accorder à cette mission. À ce propos, Van Haecht (2005) distingue entre la vision minimaliste de la socialisation, celle du processus délibéré et programmé d'intégration d'un individu à un groupe ou un système social par "inculturation", et la vision maximaliste qui voit la socialisation comme un processus plus large, celui qui relève de l'insertion progressive d'un être humain dans la vie sociale et culturelle.

L'analyse des publications montre que les auteurs traitant des liens entre l'école et les familles issues de l'immigration portent un regard relativement plus critique sur la question de la socialisation et ceux traitant des relations entre l'école et les familles en général (ce qui exclut alors très souvent de leurs considérations la question de l'immigration). Toutefois, ce regard critique n'a pas d'abord pour objet de questionner les modalités mises en œuvre dans l'établissement de ces relations par l'école, ou encore de questionner les fondements, les visées et les modalités de socialisation des élèves à l'école. Le regard critique vise à signaler la nécessité de tenir compte de la réalité (le contexte, la culture et les valeurs d'origine, les problèmes sociaux vécus au Québec, etc.) de cette catégorie d'élèves et de parents. Ils montrent entre autres que le point de vue dominant est celui de l'école et que le point de vue des familles issues de l'immigration est souvent dévalorisé, relevant du sens commun. Ainsi, si la conception de la socialisation relève d'un processus appartenant à la famille élargie souvent dans une perspective collective traditionnelle porteuse de valeurs comme la solidarité, l'entraide, le partage, la hiérarchisation sociale, l'imposition de règles strictes, etc., elle s'oppose à la perspective dominante qui caractérise la socialisation dans les écoles québécoises et qui repose sur d'autres valeurs et sur d'autres normes. Cette dernière renvoie plutôt à la vision minimaliste et repose en particulier sur l'idéologie humaniste nord-américaine (Lenoir, 2002, 2005) qui promeut l'individualisme et un processus d'intégration sociale¹² en ce que celui-ci a tendance «à gommer les oppositions entre le social et l'individuel ou à croire que la résolution de ces conflits se situe au sein de la personne» (Piveteau, 1976, p. 474-475). La socialisation risque alors de devenir un travail de *therapy-i-zation* qui vient inhiber les processus d'apprentissage, ainsi que le soulignent Oser et Baeriswyl (2001) et Lenoir (2006) à la suite de l'analyse de pratiques d'enseignement. Ainsi, tant sur le plan du lieu de socialisation que sur celui de son contenu, il existe un *hiatus* profond source d'incompréhensions et de malentendus réciproques.

5.6 Une instruction peu présente

Parce que les familles issues de l'immigration ont quitté leur pays d'origine librement ou sous la contrainte, ces familles projettent sur leurs enfants leurs espoirs de réussite. L'école leur apparaît alors la voie royale pour assurer un avenir meilleur à leurs enfants. Et cet avenir requiert une instruction de haut niveau qui assurera la poursuite d'études universitaires et l'obtention d'un emploi bien rémunéré et socialement bien considéré. Dès que l'on se dégage de la conception restrictive de l'instruction liée aux apprentis-

¹² Alors qu'il existe en Amérique du Nord – aux États-Unis, au Canada et aussi au Québec (par le réseau des écoles privées avant tout)– des écoles centrées sur le développement d'un haut niveau académique chez les élèves, s'instaurent progressivement des écoles s'adressant aux enfants des milieux pauvres et défavorisés, ce qui inclut une bonne partie des enfants dont les parents sont issus de l'immigration récente et qui ne s'inscrivent pas – ou ne peuvent s'inscrire – dans la logique de compétition et de sacrifices pour assurer leur réussite sociale. Aux États-Unis, les *full-service schools* sont des centres d'éducation communautaire qui intègrent les différents services sociaux, économiques et culturels s'adressant aux enfants, aux parents, aux autres adultes de ces milieux, dans une approche qui se veut à la fois compensatoire et socialement équitable. Ces écoles privilégient toutefois la socialisation au détriment de l'instruction. Il existe des centaines de modèles d'écoles poursuivant cette finalité aux États-Unis.

sages instrumentaux (lire, écrire, compter), les familles issues de l'immigration estiment que l'école n'accorde pas suffisamment d'importance à l'acquisition des savoirs.

Or, la question de l'instruction ne semble guère être un enjeu important pour les travaux sur la thématique des relations école-familles issues de l'immigration, sinon pour reconnaître chez elles l'existence d'une conception opposée à celle qui domine dans l'école québécoise. La dimension cognitive se voit dans la documentation presque complètement occultée au profit des dimensions socialisantes. Pourtant, la question des apprentissages est centrale; bien que les élèves dont les parents sont issus de l'immigration, n'étant pas acculturés à la réalité québécoise, sont confrontés à des difficultés de compréhension des enjeux de savoir introduits par l'enseignant et leur mésinterprétation des tâches scolaires les conduit à des malentendus cognitifs qui sont à la source de l'échec et de l'abandon scolaires (Lenoir, 2008). Néanmoins, cette question ne peut se réduire à la socialisation, d'autant plus que celle-ci n'est pas approchée d'un point de vue d'éducation citoyenne. Or, cette dernière devrait en constituer le cœur et, par-là, se développer, comme Audigier (2006) l'a bien mis en évidence, sur les dimensions cognitives, juridiques et identitaires.

Il semble dès lors que les publications adoptent sans distanciation suffisamment critique les conceptions socio-idéologiques dominantes qui caractérisent l'école québécoise. Il importe de rappeler à nouveau que le système éducatif québécois s'est progressivement intégré, *grosso modo*, au système éducatif nord-américain anglophone, tout en maintenant, certes, un certain nombre de distinctions (Lenoir, 2002, 2005). Ainsi que nous l'avons avancé, la question des savoirs n'y est pas prioritaire. Comptent avant tout les savoir-faire (instrumentaux) et les savoir-être (la socialisation en tant que vivre-ensemble non problématique). De notre point de vue, à la suite de l'analyse, la documentation sur les rapports école-familles adhère à cette perspective et la renforce quoique les travaux portant sur les relations école-familles issues de l'immigration se font habituellement quelque peu plus critiques. Néanmoins, les éléments relevés dans l'interprétation tendent à se retrouver de plus en plus souvent dans ces publications.

Conclusion

Nous tirons une première conclusion générale de l'analyse des publications: les tendances rejoignent les résultats de nos recherches sur les pratiques d'enseignement où s'observent en général une survalorisation des processus de socialisation, utilisés soit avec une visée thérapeutique, soit en tant que facilitateurs (Lenoir, 2006). Ces facilitateurs ont pour raison d'être d'offrir des conditions organisationnelles, relationnelles et socio-affectives devant favoriser les apprentissages. Mais alors qu'ils sont des moyens, ils sont souvent pris pour les fins de l'agir enseignant. De notre point de vue, le curriculum mis en application depuis 2001 tendrait implicitement, peut-être inconsciemment, à soutenir une telle orientation.

La deuxième conclusion renvoie au désintérêt presque général des travaux analysés pour la mission d'instruction, comme si cette mission allait de soi ou n'était pas importante, comme si instruction et socialisation n'étaient pas deux finalités complémentaires et in-

séparables, comme si le rapport au savoir n'était pas un enjeu majeur dans le processus éducatif des élèves dont les parents sont issus de l'immigration. La perspective qui semble prévaloir est celle de l'adoption, certes relative, de la position gouvernementale et une lecture du rôle de l'école en tant que lieu d'inculcation des valeurs, des normes et des règles qui définissent ce que tout bon immigrant doit devenir. Mais, même sous cet angle, nous constatons le fort peu de travaux qui se sont penchés sur les pratiques d'enseignement.

La troisième conclusion est que cette conception de la fonction de socialisation s'inscrit dans la logique nord-américaine anglophone et conduit le système scolaire québécois à adopter la vision pragmatique du rôle de l'école, celle de la préparation avant tout à un métier ou à une profession et non au développement de la raison émancipatrice (Lenoir, 2002). Si une telle orientation pourrait à première vue rejoindre les attentes des parents issus de l'immigration, elle ne joue pas toutefois au primaire où la socialisation, en tant que savoir-être préparatoire reposant sur une socialisation relationnelle, n'est pas compatible avec celle privilégiée par ces parents.

Enfin, si depuis 23 ans le ministère de l'Éducation du Québec se dit préoccupé par les problèmes d'intégration des élèves dont les parents sont issus de l'immigration, il faut bien constater, telle est notre quatrième et dernière conclusion, que les travaux qui ont porté sur les liens qu'ils établissent avec l'école et la collaboration souhaitée de manière incessante depuis lors sont présentés essentiellement en fonction des attentes de l'école. Le refus par l'école de comprendre la réalité de ces élèves et de leurs familles ou, plus souvent, l'absence de prise en compte réelle de leur culture et de leurs conditions de vie conduit à une incompréhension mutuelle et, éventuellement, à des oppositions ou à des désengagements. Ainsi, si la persévérance et la réussite scolaires sont un des principaux enjeux socio-éducatifs du système scolaire québécois, l'ignorance ou la méconnaissance des réalités vécues par les élèves et leurs parents induisent des attentes que ceux-ci sont dans l'impossibilité de satisfaire, physiquement, financièrement, psychologiquement et parfois intellectuellement. De plus, bien souvent au nom de l'équité et de la justice sociale (par les mesures compensatoires entre autres), les élèves sont menés à une impasse sur le plan scolaire. Par contre, les parents qui adoptent le modèle nord-américain de la compétition et la vision individualiste dans la vie sociale sont à même de promouvoir pour leurs enfants, à l'encontre de leurs propres valeurs mais plus souvent à côté de ces valeurs, des stratégies, qui requièrent de leur part de grands sacrifices, visant leur réussite scolaire et sociale. Le risque de marginalisation et d'exclusion sociales, en particulier par une inadaptation à la forme scolaire en vigueur au Québec, demeure élevé pour les autres enfants.

Références

Allen, D. (2006). Who's in and who's out? Language and the integration of new immigrant youth in Quebec. *International Journal of Inclusive Education* 10(2-3), 251-263.

- Audigier, F. (2006). L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire. In Y. Lenoir, C. Xypas et C. Jamet (dir.), *École et citoyenneté: un défi multiculturel* (p. 185-206). Paris: Armand Colin.
- Azdouz, R. (2004). Le partenariat école-milieu: une compétence professionnelle à construire. *Vie Pédagogique*, 133, 11-14.
- Baeriswyl, F. et Thévenaz, T. (2001). Éditorial. État des lieux et perspective de la cognition et de l'apprentissage situés. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23(3), 395-405.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit.
- Brown, J. S., Collins, A. et Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Claes, M., et Comeau, J. (1996). L'école et la famille: deux mondes? *Lien social et politiques RIAC*, 35, 75-85.
- Conseil supérieur de l'éducation (1991). *Une pédagogie pour demain à l'école primaire*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1993). *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1995a). *Le partenariat: une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1995b). *Vers la maîtrise du changement en éducation*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1995c). *Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (2006). *Agir pour renforcer la démocratie scolaire*. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2005-2006. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Cumming-Potwin, W., Lessard, C. et Mc Andrew, M. (1994). L'adaptation de l'institution scolaire québécoise à la pluriethnicité: continuité et rupture face aux discours officiels. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 679-696.
- de Bruyne, P., Herman, J. et de Schoutheete, M. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales: les pôles de la pratique méthodologique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Deniger, M. A., Roy, G., Brouillette, V. et Berthelot, J. (2002). Nouvelle gouverne scolaire au Québec: acteurs et enjeux. La démocratisation du social. *Lien social et politiques RIAC*, 48, 115-127 et 186-187.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève; une intervention cohérente et des services mieux harmonisés*. Rapport de recherche, CQRS/MEQ 2000/2001. Québec: Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).

- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.
- Gohier, C. (2002). La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu. *Revue des sciences de l'éducation* 28(1), 215-236.
- Gouvernement du Québec (1985). *L'école québécoise et les communautés culturelles* (Rapport Chancy). Rapport déposé au bureau du Sous-ministre. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1997a). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec: Bibliothèque nationale du Québec.
- Gouvernement du Québec (1997b). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1997c). *Une école d'avenir. Intégration scolaire et éducation interculturelle. Projet de politique*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel* (2 t.). Paris: Fayard.
- Hamel, C. (2002). *Représentations de l'intégration scolaire de l'élève immigrant au Québec chez les enseignants du primaire*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.
- Hohl, J. (1996). Qui sont les parents ? Le rapport des parents immigrants à l'école. *Lien social et politiques RIAC*, 35, 51-62.
- Kanouté, F. (2002a). L'adaptation de l'école à la diversité ethnoculturelle: une perspective nécessaire dans la lutte contre le racisme. In A. Laurent (coord.), *Le racisme au quotidien* (p. 19-23). Montréal: Images interculturelles.
- Kanouté, F. (2002b). Un regard sociométrique sur la classe: pour mieux enseigner et pour mieux intégrer. *Vie pédagogique*, 122, 24-26.
- Kanouté, F., et Sainfort, M. (2003). La relation école-famille immigrante. *Éducation Canada*, 43(1), 28-31.
- Kanouté, F. (2007a). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. *Informations sociales*, 143, 64-75.
- Kanouté, F. (2007b). La pratique de l'interculturel. In C. Solar et F. Kanouté (dir.), *Équité en éducation et formation* (p. 121-140). Montréal: Éditions Nouvelles.
- Kanouté, F. (2007c). Les parents et leur rapport à l'école: une recherche en milieu défavorisé. In C. Solar et F. Kanouté (dir.), *Équité en éducation et formation* (p. 25-45). Montréal: Éditions Nouvelles.
- Larose, F., Bourque, J. et Lessard, C. (2006). Les effets de la relation école-famille sur le fonctionnement des institutions du point de vue des directions d'écoles québécoises: bilan d'une enquête nationale. *Diversité Ville-Ecole-Intégration*, 144-1, No. spécial hors thème.

- Lenoir-Achdjian, A. (1999). Le choix d'un espace scolaire pour les parents de la diaspora arménienne: un choix religieux, un choix politique, un choix social. *Canadian Ethnic Studies/Études ethniques au Canada*, 31(2), 115-128.
- Lenoir-Achdjian, A. (2004). Ambivalence dans la représentation de soi des Arméniens de la diaspora ou la difficulté de n'être à la fois ni d'ici, ni de là-bas, mais de l'entre-deux. *Canadian Ethnic Studies/Études ethniques au Canada*, 36(2), 76-100.
- Lenoir-Achdjian, A. (2006a). *Appréhender la nation, vivre la diaspora: regards arméniens*. Bruxelles: Academia-Bruylant.
- Lenoir-Achdjian, A. (2006b). La citoyenneté dans un contexte multiculturel: la diaspora arménienne au Québec. In Y. Lenoir, C. Xypas et C. Jamet (dir.), *École et citoyenneté. Un défi multiculturel* (p.61-80). Paris : Armand Colin.
- Lenoir-Achdjian (2006c). *L'influence du roman communautaire sur l'interaction parents-école*. Communication présentée dans le cadre de l'atelier «Le rapport des migrants aux services publics (emploi-éducation)», 11^e colloque international Métropolis, Lisbonne, 3 octobre.
- Lenoir-Achdjian, A. (2007). L'évolution de l'identité arménienne dans la communauté de Montréal analysée au travers la relation parents-écoles arméniennes. *Hommes et migrations*, 1265, 82-101.
- Lenoir-Achdjian, A. (sous presse)La transmission intergénérationnelle et la relation au milieu scolaire en diaspora: le cas de la communauté tamoule de Montréal. In M. Vatz-Laaroussi, C. Bolzman et M. Lahlouh (dir.), *Familles migrantes: au gré des ruptures...Tisser la transmission*. Paris: L'Harmattan.
- Lenoir, Y. (2002). Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux États-Unis: éléments de mise en perspective socio-historique à partir du concept d'éducation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24(1), 91-126.
- Lenoir, Y. (2005). Le "Rapport Parent" ou le début de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 28(4), 638-668.
- Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné: comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en oeuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. *Raisons éducatives*, 10, 119-141.
- Lenoir, Y. (2008). *Programme de recherche de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative 2008-2015*. Sherbrooke: Faculté d'éducation.
- Lenoir, Y., Kalubi, J.-C. et Lenoir-Achdjian, A. (2006). La communauté d'apprentissage: ambiguïtés et enjeux de la notion en Amérique du Nord. *L'éducation en débats: analyse comparée*, 4, 11-45.
- Lenoir, Y., Maubant, P., Hasni, A., Lebrun, J., Zaid, A., Habboub, E. et McConnell, A.-C. (2007). *À la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement*. Sherbrooke: Faculté d'éducation, CRCIE et CRIE (Documents du CRIE et de la CRCIE n° 2).
- McAndrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

- Mc Andrew, M. et Jacquet, M. (1996). Le discours public des acteurs du monde de l'éducation sur l'immigration et l'intégration des élèves des minorités ethniques. *Recherches sociographiques* 2, 279-299.
- Oser, F. K. et Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning. In V. Richardson (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 1031-1065). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Piveteau, D. J. (1976). Les infiltrations de la psychologie humaniste en éducation. In G. Mialaret, J. Ardoino et L. Marmoz (dir.), *L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation* (T. 2, p. 473-477). Paris: Épi.
- Roy, M. et Saucier, J.-F. (2003). *L'adaptation des familles d'origine non occidentale récemment immigrée au Canada, en matière d'éducation des enfants*. Montréal: Centre de recherche et de formation du CLSC Côte-des-Neiges.
- Sarrazin, L. (2007). Le décalage de valeurs entre l'école et les familles: une occasion de rapprochement. Une entrevue avec Mme Fasal Kanouté. *Vie pédagogique* 143, 41-43.
- Statistique Canada (2007). Recensement de 2006: immigration, citoyenneté, langue, mobilité et migration. *Le Quotidien*, mardi 4 décembre 2007. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.statcan.ca/Daly/Français/071204/g071204a.htm>>.
- Van Haecht, A. (2005). Pour un renouvellement théorique ancré dans la continuité. *Éducation et société*, 16, 23-28.
- Vanhulle, S. et Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives en recherche*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Vatz-Laaroussi, M. (1996). Les nouveaux partenariats famille-école au Québec: l'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées. *Lien social et politiques RIAC*, 35, 87-97.
- Vatz-Laaroussi, M. (2007). Les relations intergénérationnelles, vecteurs de transmission et de résilience au sein des familles immigrantes et réfugiées au Québec. *Enfances, Familles, Générations*, 6, np.
- Vatz-Laaroussi, M., Lévesque, C., Rachédi, L., Kanouté, F. et Duchesne, K. (2005). *Favoriser les collaborations familles immigrantes-écoles: soutenir la réussite scolaire*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Volcy, M.-Y. (2005). Le passeur culturel en milieu scolaire multiethnique. *Vie pédagogique*, 137, 19-21.

Annexe 1: Grille d'analyse de la documentation

Référence complète

Formation de l'auteur/des auteurs (ex : didacticien, sociologue, linguiste, psychologue, etc.)

Type de texte

Article de périodique évalué par les pairs, livre, chapitre de livre, extrait d'actes de colloque, rapport, mémoire, thèse, article de périodique non évalué par les pairs, article de vulgarisation, document pédagogique, autre (à préciser)

Statut du document (Le document présente:)

*les résultats d'une recherche empirique
une réflexion théorique
une analyse critique (méta ou méga-analyse, synthèse) de travaux
une critique (évaluation) d'un autre document
une vulgarisation de résultats ou d'un point de vue théorique
une proposition (activité, aide, situation, démarche de formation, méthode de construction, etc.)
s'adressant aux acteurs de terrain
d'autres informations (à préciser)*

Champ d'application

Recherche, enseignement (préscolaire, primaire, secondaire), éducation parentale, politique et relation avec les communautés, autres (à préciser)

Public ciblé (numéroter par ordre de priorité)

Chercheurs universitaires, formateurs universitaires, formateurs de terrain (conseillers pédagogiques, etc.), futurs enseignants, enseignants en exercice, cadres scolaires, parents et grand public, décideurs politiques, intervenants (travailleurs sociaux, orthopédagogues), autre public (à préciser)

Problématique

*Question centrale (problème) sous-tendant la raison d'être du document
Intentions, visées ou objectifs poursuivis par la recherche
Enjeux soulevés en relation avec les missions de l'école (socialisation, instruction, qualification)*

Cadre conceptuel

Objectifs opératoires ou hypothèses

Champ disciplinaire de référence

(ex.: sociologie du travail, psychologie cognitive, ethnologie, ergonomie, etc.)

Type de recherche (si pertinent)

(descriptive; exploratoire ou compréhensive (visant la conceptualisation); expérimentale ou quasi-expérimentale de laboratoire; expérimentale ou quasi-expérimentale de terrain; de développement ou technologique ou appliquée; évaluative; action ou collaborative; spéculative; autre (à préciser)

Objets traités (contenu): Population concernée (présente le point de vue de...)(numéroter par ordre de pertinence; par ex. 1: l'article présente d'abord le point de vue de chercheurs; 2: des enseignants etc)

Enseignants, parents, élèves, cadres scolaires, formateurs de terrain (conseillers pédagogiques, etc.), formateurs universitaires, chercheurs universitaires, intervenants (travailleurs sociaux, orthopédagogues, etc.), autres (à préciser)

Relations école-familles, familles-école, école-familles-communauté, école-communauté, école-parents, parents-école, enseignant-parents, parents-enseignant, intervenant-parents, parents-intervenant

Place de la pratique d'enseignement

Prise en compte de l'immigration

Procédures de recueil de données

Procédures d'analyse de données

Résultats

Conclusions (recommandations)

Liens avec d'autres articles