

Kanouté, F., Lavoie, A., Guennouni, R. & Charrette, J. (2016). Points de vue d'acteurs scolaires et d'intervenants communautaires sur les besoins d'élèves immigrants et de leur famille dans des écoles défavorisées à Montréal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 141-155.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.246301>

## Points de vue d'acteurs scolaires et d'intervenants communautaires sur les besoins d'élèves immigrants et de leur famille dans des écoles défavorisées à Montréal<sup>1</sup>

Fasal Kanouté, Annick Lavoie, Rajae Guennouni Hassani, Josée Charette  
Université de Montréal

### Résumé

Dans une perspective compréhensive, des acteurs scolaires (enseignants, directeurs) et des intervenants communautaires sont rencontrés dans le but de croiser les regards sur les défis de l'intervention en milieu scolaire qui conjugue immigration et défavorisation socioéconomique. Aussi, dans un contexte nord-américain où le crédo de la collaboration école-famille-communauté devient prégnant, cette étude est l'occasion de mieux comprendre comment s'articulent les logiques d'intervention entre école et organisme communautaire.

### Mots clés

Élèves, Familles, Immigration, Défavorisation.

---

### Contacto:

Fasal Kanouté. Département de psychopédagogie et d'andragogie. Faculté des sciences de l'éducation. Université de Montréal. Tel: 514.343.6172. Fax: 514.343.7660 . [fasal.kanoute@umontreal.ca](mailto:fasal.kanoute@umontreal.ca)

<sup>1</sup> L'utilisation du genre masculin a été adoptée afin de faciliter la lecture et n'a aucune intention discriminatoire.

## Puntos de vista de los actores escolares e interventores comunitarios sobre las necesidades de los alumnos inmigrantes y de sus familias en escuelas desfavorecidas de Montreal

### Resumen

Desde una perspectiva comprensiva, los actores escolares (profesores, equipos directivos) y los interventores comunitarios se encuentran con el objetivo de cruzar las miradas sobre los desafíos de la intervención en el ámbito escolar que conjugue inmigración y situaciones socioeconómicas desfavorables. Este estudio es una oportunidad para una mejor comprensión de cómo se articulan las lógicas de intervención entre escuela y organismo comunitario, desde un contexto norteamericano donde la colaboración escuela-familia-comunidad se convierte en un principio inherente.

### Palabras clave

Alumnos, familias, inmigración, desfavorable

### Contexte de la recherche: Conjugaison entre immigration récente et défavorisation – Logique d'intervention et partenariat

A l'instar d'autres métropoles canadiennes, Montréal est la destination principale projetée par la très grande majorité des nouveaux immigrants au Québec, malgré les timides avancées de la décentralisation de l'immigration vers les autres villes. Cette concentration des flux migratoires se reflète évidemment dans le profil du public scolaire montréalais. Selon le Comité de gestion de la taxe scolaire de Montréal (GTSIM) (2014), au 14 novembre 2013, voici un aperçu de l'inscription des élèves dans les écoles primaires et secondaires publiques : 22,2 % sont nés à l'étranger de parents nés, eux aussi, à l'étranger ; 28,2 % sont nés au Québec, de parents nés à l'étranger ; 10,7 % sont nés au Québec avec un seul des parents né à l'étranger. Donc, selon la catégorisation du CGTSIM, près de 61% des élèves inscrits en 2014 dans ses écoles sont « issus de l'immigration récente ». Aussi, depuis plusieurs années, le constat suivant est régulièrement noté : « Comparativement aux autres élèves, ceux issus de l'immigration récente résident beaucoup plus souvent dans des zones défavorisées de l'île de Montréal » (CGTSIM, 2014 : 3).

Selon Boudarbat et Grenier (2014, 177), faisant référence à la situation migratoire au Québec, « les immigrants sont surreprésentés parmi les travailleurs pauvres titulaires d'un diplôme universitaire. La protection qu'offre la scolarité contre le risque de faible revenu est donc moins bonne pour les immigrants que pour les natifs ». Cette situation de déqualification sociale et professionnelle vécue par certains immigrants à leur arrivée au Québec (BOUDARBAT ET

COUSINEAU, 2010) les fait résider dans des quartiers dits défavorisés même si leur capital humain est élevé. Ainsi, il y a souvent chez ces parents, obligés d'inscrire leurs enfants dans l'école du quartier s'ils font le choix du public, une sur-mobilisation pour juguler les différents écueils à la mobilité sociale (KANOUTE, VATZ LAAROUSSI, RACHEDI et TCHIMOU, 2008). Il faudrait aussi prêter attention à l'hétérogénéité du profil des communautés immigrantes en ce qui concerne le taux de réussite scolaire de leurs jeunes. Selon Mc Andrew et Ledent (2012), si ces jeunes réussissent en général aussi bien ou mieux que la moyenne des élèves, certaines situations socioscolaires collectives restent préoccupantes. C'est le cas de communautés qui font face à des barrières systémiques, discriminatoires à leur endroit (KANOUTE et LAFORTUNE, 2011, 2014), ou de familles qui vivent un cumul de vulnérabilités et se trouvent ainsi à « une distance maximale de l'école » (HOHL, 1996).

Dans les quartiers de Montréal prototypiques de la conjugaison entre immigration et défavorisation, plusieurs initiatives témoignent de la volonté d'une collaboration entre les écoles et différents organismes et institutions, pour promouvoir la réussite scolaire et le bien-être des élèves. Cette collaboration est médiatisée par la mise en contact de personnel du monde scolaire et d'intervenants communautaires, en plus de la présence de longue date des psychologues, infirmiers et travailleurs sociaux dans les écoles. Les organismes communautaires, des associations à but non lucratif, sont des joueurs importants autour de l'école et de plus en plus à l'intérieur de cette dernière. Une analyse des objectifs d'organismes communautaires montréalais révèle des mots-clés qui en disent long sur le mandat qu'ils se donnent: entraide; communication; médiation; réseau; représentation; reconnaissance; mobilisation; partenariat; pouvoir; justice sociale; démocratie, etc. (KANOUTE, GOSSELIN-GAGNE, LAVOIE et LAFORTUNE, 2014). Par ailleurs le rôle du communautaire, équivalent du mouvement associatif dans d'autres pays européens par exemple, est en débat pour son institutionnalisation progressive ou son rôle de relais- suppléance de l'action de l'État (NINAC, 2008; VIEILLE-GROSJEAN, 2009).

Selon Couturier (2005), l'idée d'intervention englobe à la fois la rationalisation du travail, la prescription de l'action et la mobilisation de l'intervenant pour effectuer un changement socialement normé. La logique d'intervention (Migeot-Alvarado, 2000), ou le « régime d'action » (Thévenot, 1993), serait la mobilisation d'une expertise dans le cadre de l'intervention, incluant les représentations de l'intervenant quant aux enjeux, aux interactions, aux facteurs facilitants ou contraignants du contexte. Le terme partenariat est souvent utilisé pour caractériser la dynamique d'initiatives dont la réalisation met en présence plusieurs logiques d'intervention. Pour Boutin et Lecren (2004), les notions de partage et de reconnaissance sont au cœur du partenariat. Lorcerie (1991) parle de synergie et de coordination avec des enjeux comme: activation des valeurs, rupture, négociation, acquisition de capacités nouvelles. L'espace de partenariat serait une « communauté de projet » marquée par l'articulation de diverses microrégulations autour de la « plausibilité stratégique » et de la « vraisemblance identitaire » (KUTY, 2001). Ces définitions laissent voir le partenariat comme la forme la plus achevée, d'aucuns diront utopique, de l'issue de la dynamique entre des logiques d'intervention en présence. Cependant, le partenariat est souvent utilisé comme un terme synonyme de collaboration. Pour Larivée (2011), la

collaboration représente, dans la littérature francophone, un terme générique qui correspond à un processus relationnel, se précisant en différentes formes selon le degré de relation, d'engagement et de consensus s'établissant entre les collaborateurs (Larivée, 2011).

Dans une dynamique de partenariat, le concept de décentration professionnelle nous semble intéressant pour catégoriser l'articulation des logiques d'intervention. Pour sa définition nous nous inspirons de celle de décentration identitaire très présente en interculturel (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2003; COHEN-EMERIQUE et HOHL, 2004; LADMIRAL et LIPIANSKY, 1988). Ainsi, se décentrer professionnellement serait: apprendre à objectiver son propre système de références professionnelles afin de pouvoir admettre d'autres perspectives; prendre conscience de sa propre identité professionnelle, pour ressaisir son propre regard à travers les perceptions, les représentations et les appréciations que l'on a de l'autre professionnel. Comment se décline la décentration professionnelle à l'épreuve des différences de temporalité professionnelle, des ruptures, des négociations, de l'acquisition de nouveaux repères? Les enseignants rejoignent travailleurs sociaux et intervenants communautaires dans la catégorie des «travailleurs du social» (FALCONNET et VERGNORY, 2002; THIN, 2004) ou des «professions du social» (de QUEIROZ, 2005). Cependant, la contribution des uns et des autres à la résolution des problèmes sociaux dans les quartiers défavorisés est à négocier constamment (Thin, 2004) avec un potentiel de heurts. Pour ce qui est des organismes communautaires, notre longue histoire de collaboration en recherche avec eux, sur des enjeux scolaires, révèle de leur part un rapport à l'école diversifié : complémentarité, relais, suppléance, distanciation, opposition, etc.

Constatant que la conjugaison immigration-défavorisation entraîne une demande de ressources coordonnées pour promouvoir la réussite scolaire et le bien-être des jeunes, nous avons fait en 2010 une recherche sur *Dynamique partenariale et articulation des logiques d'intervention en milieu scolaire où se conjuguent immigration et défavorisation*.<sup>2</sup> Les objectifs de cette étude sont les suivants : 1) Recenser les ressources dans les environnements autour des écoles ciblées; 2) Recueillir le point de vue de parents et d'élèves sur la prise en charge intégrée de leurs besoins par l'école et la communauté ; 3) Recueillir le point de vue de différents professionnels d'acteurs scolaires et d'intervenants communautaires sur les besoins des élèves et de leurs parents; 4) Analyser comment les différentes logiques d'intervention s'articulent pour une compréhension partagée de ces besoins. Cet article partage surtout les données relatives aux objectifs 3 et 4.

### Approche méthodologique

Dans le cadre du terrain de recherche dont les données alimentent cet article, un environnement scolaire est constitué d'une école primaire et d'un organisme communautaire situé sur le territoire qu'elle dessert et dont les services sont utilisés par les élèves et leur famille. Nous avons opté pour une approche compréhensive et qualitative (Yin, 2003), avec un

---

<sup>2</sup> Subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada

échantillon non probabiliste, ainsi que l'entrevue semi-dirigée et le focus-group comme outils de collecte de données. Les trois environnements scolaires ciblées (A, B, C) sont autour d'écoles francophones qui conjuguent défavorisation et présence significative de familles issues de l'immigration. Dans ces écoles, le profil des élèves ne reflète pas la mixité sociale du quartier car les élèves viennent massivement d'ilots plus démunis dans les quartiers. Même si nous avons aussi rencontré 31 duos parent-enfant, les résultats discutés dans cet article ne concernent que le discours de 10 acteurs scolaires et de 7 intervenants communautaires.

Les deux types de grille d'entrevue utilisés avec les acteurs scolaires et les intervenants communautaires se déclinent autour des grandes dimensions suivantes: informations sociodémographiques; parcours professionnel; profil social du quartier desservi par l'école ou l'organisme; profil socioscolaire des élèves de la classe ou suivis dans le cadre de l'intervention; relation avec les parents; professionnels et intervenants avec qui on collabore le plus souvent (objet, processus, efficacité). Les entretiens ont été saisis par enregistrement audio, puis transcrits. Les entrevues ont été enregistrées puis retranscrites. Le corpus a été traité selon la procédure de l'analyse de contenu: repérage des unités de sens pertinentes et attention aux dimensions émergentes non anticipées par la grille conceptuelle initiale (BLANCHET et GOTMAN, 2001).

Les acteurs scolaires sont composés de 2 directeurs, d'un directeur adjoint et de 7 personnes que nous catégoriserons toutes comme enseignantes au préscolaire-primaire (dont une intervenant en classe d'accueil, une orthopédagogue et une spécialiste d'arts et de musique). L'une des entités dites communautaires (A) est plutôt un centre géré par la municipalité mais dont les objectifs d'intervention et le fonctionnement le rapprochent des organismes communautaires. Les deux autres (B, C) ont un profil d'association à but non lucratif fonctionnant de manière autonome et dont le financement est surtout assuré par des subventions provenant de différents paliers de gouvernement et de diverses fondations; ce sont donc des organismes communautaires dans le sens courant au Québec. Il y a six femmes et trois personnes jouant le rôle de direction chez les 7 intervenants rencontrés. Ils ont tous un diplôme de niveau universitaire (sciences humaines/sociales, gestion, communication) et trois sont d'origine immigrante. Même si leurs cheminements vers le communautaire sont différents, les raisons qui reviennent dans leur discours sont le plus souvent relatives à leur ouverture à la diversité sociale et ethnoculturelle et leur engagement contre la précarisation dans les quartiers. Nous remarquons aussi chez certains enseignants, qui sont depuis longtemps dans ces écoles, un regard sur la diversité ethnoculturelle qui, sans nier les défis de sa prise en compte, ne la considère pas comme une réalité anormale.

*Je pense que (ce qui m'attire) c'est les valeurs qu'on retrouve classiquement dans le communautaire... d'entraide, de partage, d'ouverture, d'initiative... Toutes les valeurs qui gravitent autour du développement social. C'est à la fois des valeurs que j'ai du côté émotionnel, mais à la fois intellectuellement parlant. (...) Même si ce n'est pas bien payé parce que c'est du communautaire, (je préfère) travailler un peu moins payée pour quelque chose qui m'intéresse.* Intervenante communautaire 2-Milieu B

*C'est un milieu très coloré et très diversifié. Et ça, à mon avis, c'est très riche. Ça, je suis très heureuse de pouvoir vivre dans ce contexte-là. Alors, j'ai des enfants d'origine africaine, asiatique, hispanophones du Mexique, Indiens, Pakistanais, Tamouls; on a aussi quelques familles arabes (...) Alors, c'est vraiment la richesse de notre milieu, c'est d'avoir beaucoup d'origines. Enseignant 3 – Milieu A*

## **Regards croisés sur les conditions socioéconomiques des élèves et de leurs familles**

Dans ces environnements généralement dits défavorisés, autant le personnel scolaire que les intervenants communautaires soulignent des situations comme la sous scolarisation de certains parents, le chômage d'autres pourtant très instruits, le cumul de vulnérabilités d'un nombre significatif d'entre-eux. Ces acteurs infèrent le plus souvent ces situations, soit par leur contact avec la réalité des familles, soit par la médiation de l'allure de ce que les élèves portent et apportent à l'école: habillement, repas, matériel scolaire, etc. L'inférence se fait aussi à travers plusieurs indicateurs que le milieu scolaire à l'habitude de décoder en termes de négligence dont souffriraient les enfants: manque d'hygiène corporelle, carence alimentaire, absence de vêtements chauds pour l'hiver, sous-stimulation, etc. Ces témoignages, d'enseignants et d'intervenants communautaires du milieu A, illustre une perception croisée du profil saillant des familles immigrantes qui y habitent.

*Le milieu ici, c'est 98, 99% allophone. Une cinquantaine de nations sont représentées. Les familles, ça, je ne pourrais pas vous dire si elles sont mono ou biparentales, sauf que ce sont des familles quand même assez nombreuses. Plus nombreuses peut-être que dans un milieu plus québécois de racine. Enseignant 4 – Milieu A*

*Je te dirais, la première chose, à la base, on le voit au niveau physique. On a des enfants qui ont faim. Quand au début de l'année, on n'a pas encore commencé à servir des repas chauds, on a des enfants qui arrivent avec une boîte à lunch où il n'y a rien là: une tranche de pain. (...) Quand je prends mes élèves de 4 ans au début de l'année, ils sont en général à un niveau de développement d'un enfant de deux ans, au niveau de la stimulation, du développement du tonus musculaire, de l'éveil, de l'expérience de vie. Enseignant 3 – Milieu*

*On la voit souvent par comment les gens sont habillés, particulièrement en hiver. Donc là, on sait qu'il fait froid, et on voit qu'ils n'ont pas les équipements appropriés. Est-ce que c'est la défavorisation, est-ce que c'est la méconnaissance? C'est difficile de savoir aussi. Intervenante 1 – Milieu A*

*En milieu multiculturel, il ne faut pas se fier uniquement à l'apparence, parce qu'il y a des jeunes qui vivent dans la très grande pauvreté mais qui vont être très bien habillés. Ils n'auront pas 12 chandails. Ils vont en avoir 1 ou 2 de marque et il va se faire laver souvent mais l'apparence dans certaines communautés est très importante.*

*(...). Ils ont des petits, petits lunchs, le pain est calculé à la tranche.* Intervenant 2 – Milieu A

La Loi sur la protection de la jeunesse (LPJ) au Québec considère qu'un enfant négligé est un enfant privé de ce dont il a besoin pour se développer normalement» aux plans physique, éducatif et de la santé (Gouvernement du Québec, 2008). Aussi, en préambule de sa brochure de vulgarisation, la Direction de la protection de jeunesse (DPJ), qui a le mandat de mettre en œuvre la LPG, désigne clairement le personnel scolaire et les intervenants communautaires comme faisant partie des acteurs de première ligne sur qui l'État compte pour surveiller les manifestations de compromission de la santé et du bien-être des enfants. Cependant, plusieurs études montrent que l'interprétation de ces manifestations, souvent par l'école, ignore ce qui relève des conditions de précarité que vivent certains parents, ou reste fortement biaisée par des préjugés quant aux pratiques sociales en cours dans les familles immigrantes (HASSAN et ROUSSEAU, 2007 ; HOHL, 1996 ; VATZ LAAROUSSI, 1996).

Les environnements scolaires que nous avons étudiés recoupent des quartiers décrits comme des «pied à terre» des immigrants récemment arrivés, avec une pluriethnicité significative qui change constamment au grès de la recombinaison des flux migratoires et du déménagement des familles immigrantes qui voient leur situation sociale améliorée. Ainsi, personnel scolaire et intervenants communautaires arrivent à saisir les nuances spécifiques à la situation des familles immigrantes, comme l'inadéquation entre le capital humain de certains parents immigrants (instruits, qualifiés) et les conditions de précarité sociale et économique. Cependant, la nature de leur intervention fait que le regard des intervenants communautaires révèle une plus grande complexité de cet environnement: la mosaïque ethnique des quartiers, le taux de déménagement, les stratégies familiales de maintien de la dignité malgré la précarité, etc. Les données recueillies montrent que certains acteurs, surtout intervenants communautaires, ont un regard sensible aux effets de contexte qui, au-delà de l'imputabilité parentale, concourent à la dégradation de la condition socio-sanitaire et scolaire des enfants.

*J'ai eu un jeune dont la mère n'était pas présente et le père avait deux enfants. Il travaillait au salaire minimum toute la journée et le soir il travaillait au noir pour arriver. Il faisait plus de 16 heures par jour pour arriver. Il veut s'occuper de ses enfants, le monsieur est intelligent, mais ses enfants sont laissés à eux-mêmes, pas parce qu'il veut cela, mais parce qu'il ne peut pas autrement.* Intervenant 2 – Milieu A

*Ce sont, étonnamment, je dirais majoritairement des gens scolarisés qui ne travaillent pas dans leur profession. Et quand je dis scolarisés, je parle de niveau universitaire.* Intervenant 1 – Milieu C

*Déjà, pour se loger, ça doit prendre une bonne partie du budget de la famille. (...) Les familles sont souvent un peu coincées dans les appartements. J'ai des petits qui dorment avec les frères et les sœurs plus vieux, donc ils se couchent plus tard.* Focus-Milieu A

## Regards croisés sur l'expérience socioscolaire des élèves

Les acteurs scolaires et intervenants communautaires témoignent d'abord de la déstabilisation, certes variable selon les enfants, vécue par les élèves récemment immigrés qui intègrent l'école québécoise. Ils parlent de ce qu'ils perçoivent comme étant de petits ou de grands deuils : perte de réseau social tant concernant des amis que des membres de la famille restés au pays d'origine, perte de repères physiques et symboliques tant au niveau de l'habitus socio-identitaire que de l'environnement géographique de leur quartier ou de leur école, parfois perte de statut social, etc. Il y a aussi la situation particulière des élèves sous scolarisés ou en grand retard scolaire dont plusieurs ont connu des ruptures scolaires à cause, entre autres, de la transition vécue dans les camps de réfugiés. Comme on s'y attend, ce sont les acteurs scolaires qui apportent le plus d'illustrations concrètes des manifestations de désorientation chez certains élèves récemment immigrés dans leur quotidien à l'école : s'habituer à la routine scolaire, utiliser du matériel scolaire spécifique, assumer une manière différente de s'habiller, de manger, de rentrer en relation avec les pairs et les adultes, etc. Selon Papazian-Zohrabian (2013), ces difficultés-décalages-deuils-traumas peuvent compromettre l'apprentissage chez certains élèves entraînant des comportements asociaux, des problèmes de concentration et de mémorisation, du mutisme.

Dans les écoles québécoises, il y a deux modèles principaux d'accueil des élèves allophones ne maîtrisant pas suffisamment le français pour l'utiliser comme langue d'apprentissage dans une classe ordinaire: la classe d'accueil principalement axée sur un apprentissage intensif du français et l'intégration directe en classe ordinaire avec soutien. Dans toutes les écoles qui ont participé à l'étude, il y a des classes d'accueil. Ce n'est pas surprenant que le discours des acteurs scolaires soit centré sur les défis de l'acquisition du français chez les élèves immigrants allophones pour la plupart. Ils se disent surtout inquiets du fait que trop nombreux sont encore de ces élèves qui n'ont pas l'occasion de pratiquer le français en dehors de l'école. Certains participants pensent que plusieurs enfants auraient intérêt à demeurer plus longtemps en classe d'accueil pour avoir l'opportunité et le temps de mieux apprendre le français.

La barrière de la langue n'est pas juste évoquée comme frein à l'intégration socioscolaire des élèves, mais elle l'est aussi dans le cadre de la communication entre l'école et les familles. Personne, ni le personnel scolaire, ni les intervenants communautaires, ne minimise l'enjeu de la maîtrise du français. Cependant, il est possible de noter un ton moins alarmiste chez les intervenants communautaires relativement à la possibilité pour les élèves allophones de surmonter la barrière linguistique à court terme. Cette différence de ton, à propos de la langue d'apprentissage et d'enseignement, relève à notre avis autant des postures professionnelles des uns et des autres que de la manière avec laquelle le débat identitaire sociétal, relatif à l'importance du français, résonne à l'école et dans le communautaire.

*J'ai un bon pourcentage de parents qui n'ont pas maîtrisé assez bien le français, donc c'est difficile pour eux d'entrer en contact adéquatement avec l'école, c'est difficile de donner du support adéquat à leur enfant.* Directeur – Milieu B

*Le défi des familles c'est d'apprendre le français le plus rapidement possible, pour comprendre ce que les enfants font à l'école. Dans notre projet éducatif, ici, c'est notre premier objectif de favoriser l'apprentissage de la langue française pour les enfants, bien sûr, mais aussi pour la famille. Directeur – Milieu A*

*J'aurais tendance à dire que les élèves ont plus des difficultés parce qu'à la maison, le parent peut difficilement aider son enfant à faire ses devoirs, par exemple. Mais, il y a tellement de cas de réussite, des élèves qui sont très performants à l'école, qui proviennent de familles immigrantes ... C'est sûr que certains enfants ont la barrière de la langue quand ils arrivent, ils doivent passer par le processus de la classe d'accueil. Après, quand ils intègrent le système ordinaire, il y en a qui vont devenir très performants. Intervenant 1 – Milieu B*

En général, une équipe-école, en plus de la direction, des enseignants et des éducateurs en service de garde, comporte plusieurs autres professionnels tels que infirmiers, orthopédagogues, psychologues, orthophonistes, éducateurs spécialisés, psychoéducateurs, travailleurs sociaux, nutritionnistes, etc. La plupart du temps, ces professionnels ne travaillent pas dans l'école à temps plein. Plus les écoles sont défavorisées, plus leur budget alloué à ce type de ressources est élevé. Cependant, dans un contexte économique où les écoles font face à des compressions budgétaires, l'écart se creuse entre besoins et financement. Ainsi, dans une école d'un quartier qui reçoit une forte proportion de familles récemment immigrées, ou anciennement établies au Québec mais vivant encore une grande précarité, un directeur d'école remarque que de plus en plus d'élèves souffrent de problèmes psychosociaux et de retards scolaires, et qu'il n'a pas les moyens de leur offrir les services dont ils ont besoin.

L'expérience socioscolaire des élèves se déploie en partie sur la toile de fond des relations école-famille. Le premier irritant dans cette relation, souligné par les acteurs scolaires, est en lien avec la difficulté d'établir une communication constante avec les familles. Pour ce qui est de l'objet de communication qui cristallise un grand potentiel de conflit, il y a l'évaluation et les décisions de classement des enfants à leur arrivée dans le système scolaire québécois. Selon les acteurs scolaires, certains parents ont de la difficulté à accepter le passage de leur enfant en classe d'accueil ainsi que la durée de celui-ci, notamment les parents qui ont fait une partie ou l'ensemble de leur scolarité en français (originaires d'Afrique francophone, du Maghreb, d'Haïti, etc.). Ces parents ont généralement l'impression que leur enfant perd une année et leur réserve est parfois interprétée par le milieu scolaire comme une attitude de déni face aux difficultés éprouvées par l'enfant. Il est fait aussi mention d'un potentiel de divergence entre l'école et les familles immigrantes par rapport aux postulats de socialisation des enfants, notamment la promotion par les membres du personnel scolaire de valeurs comme l'autonomie et l'esprit critique. Parmi les exemples donnés par le milieu scolaire et illustrant le potentiel de malentendus ou d'incompréhension, il y a le pouvoir décisionnel de certains membres de la famille (comme les grands parents) dans l'éducation des enfants, membres qui ne sont ni père, ni mère, ni tuteur légal de l'enfant au sens de la loi.

*On réussit à avoir beaucoup de parents quand on fait des activités clé en main quand on fait un cinéma école ou la grande fête de Noël, ça je vous dirais, ça il y a la grande majorité*

*des parents qui viennent, mais quand on veut donner de quoi de plus poussé. Directeur-MilieuB*

*Comme par exemple, le plan d'intervention, on implique beaucoup le parent vis-à-vis un enfant en difficultés, on implique beaucoup le parent dans un plan d'intervention, étudier tous les soirs par exemple, ses verbes, c'est des objectifs qui peuvent être mis dans des plans. Mais on... Pis c'est le parent qui est responsable. C'est quelque chose qui doit se faire à la maison, mais ça, au niveau du suivi des apprentissages, on n'a pas beaucoup de soutien là-dedans. Alors, ça, ça devient un tout petit peu... Je prenais l'exemple des plans d'intervention, parce qu'on écrit tout ça nous. Enseignant 5-Milieu A :*

Plusieurs études ont déjà documenté les malentendus et résistance dans la relation école famille immigrante. Hohl (1993) les catégorise autour de la conception du curriculum, de la place des activités parascolaires à l'école, de la délimitation des sphères de responsabilité de l'école et de la famille, de la socialisation des enfants. Lafortune (2014) aborde, entre autres, la problématique de l'évaluation perçue comme injuste, parfois à raison, sur le cheminement subséquent des élèves et la frustration qui s'ensuit, qui perdure et influence négativement l'expérience scolaire. Nous pensons que, sans nécessairement faire de compromis sur le fond des valeurs que le curriculum demande à l'école d'inculquer explicitement aux élèves, il pourrait y avoir de l'espace à réfléchir sur des formes de transmission qui tiennent compte de l'hétérogénéité socioculturelle des milieux scolaires. Aussi, nous sommes d'accord avec Vatz Laaroussi et al. (2005) quant à la nécessité d'améliorer l'efficacité, l'équité et la transparence des tests d'évaluation et des décisions de classement : mieux établir la reconnaissance des acquis de formation, envisager des parcours de mise à niveau personnalisés, éviter de confondre difficultés d'apprentissage et non maîtrise du français.

## **Regards croisés sur les déclinaisons de la collaboration entre école et organisme communautaire**

Dans chacune des trois écoles, la collaboration avec l'organisme communautaire se fait par le biais d'activités ciblant enfants et familles et se déroulant à l'école et dans les locaux de l'organisme. Tout d'abord, avant de présenter quelques activités concrètes autour desquelles se tisse cette collaboration, il y a lieu de voir comment école et organisme communautaire s'approprient, au niveau institutionnel et au niveau de l'interface des acteurs. L'école est une institution, avec une culture, une forme, un espace-temps, un curriculum spécifiques (van ZANTEN, 2008). Et selon Bonny (2012, 18), «(...) la pluralité qui traverse et travaille l'institution, quelle qu'en soit la source, engendre pour les différents paliers et acteurs de l'institution des tensions avec lesquelles ils doivent composer.». Alors, dans la relation avec le communautaire, les lignes de tensions internes et externes flirtent souvent. Selon un directeur d'école, pour justifier une alliance avec des ressources extérieures à l'école, il faut tout d'abord rallier le personnel scolaire autour d'une vision «non problématique de la diversité» et ce n'est pas toujours évident avec tout le monde. Ensuite, pour tous les directeurs, il est important de

rassurer le personnel scolaire que leur expertise n'est pas menacée dans cette relation et qu'il n'y aura pas un alourdissement indu de leurs tâches. Il y a aussi ce qui est vu, du côté de l'école, comme de la prudence consistant à jauger de la crédibilité de l'organisme avec qui la collaboration est projetée ou, du côté des organismes, comme symptomatique d'une méfiance institutionnelle qu'il faut apprendre à neutraliser par différentes stratégies.

- *Ben c'est sûr que la crédibilité de l'organisme est toujours importante et tout. (...) Si on veut organiser quelque chose, il ne faut pas que ça vienne alourdir la tâche des enseignants. Donc, c'est à voir comment on peut l'organiser (...) ce qu'on pourrait ajouter sans nécessairement que ça leur demande une plus grande implication.*  
Directeur – Milieu B
- *«Ouais, la fille du communautaire!» Ils ne savaient pas trop c'est quoi que je faisais; mais maintenant, je pense que mon rôle est clair (...) je suis comme une intervenante parallèle. Mais on ne va pas m'inviter systématiquement à toutes les réunions du personnel.*  
Intervenante communautaire 1 – Milieu B
- *Le communautaire qui entre dans une école n'a pas de reconnaissance professionnelle. On a tout à prouver même si on a les mêmes diplômes que ces gens-là, pas dans le même domaine, mais... Un petit peu de condescendance.*  
Intervenante communautaire 1 – Milieu C

Très souvent, l'organisme communautaire anime des activités à même les locaux de l'école. Selon certains acteurs scolaires, il existe divers problèmes en ce qui a trait aux règles à respecter dans l'établissement scolaire pendant et après ces activités (sécurité et propreté des lieux, encadrement des jeunes). Par exemple, un directeur évoque des frais encourus parce que le système d'alarme du gymnase a été mal réglé par l'animateur d'une activité de sport, etc. Un autre parle de l'annulation sans préavis par un organisme d'un événement plaçant l'école dans l'urgence de trouver une solution alternative dans un délai rapide. Cependant, autant le personnel scolaire que les intervenants rencontrés trouvent que les bénéfices de la collaboration sont plus élevés que les irritants et diverses expressions qui émaillent leur discours sont révélatrices d'une décentration socioprofessionnelle en marche: être souple et déterminé; être versatile et créateur; être visionnaire; respecter et écouter les autres; faire des compromis; définir les rôles et les frontières de l'action de chacun; avoir une vision et une mission communes; travailler ensemble pour les "bonnes raisons"; combler les attentes de tous; sentir qu'on accomplit quelque chose pour le milieu et que le milieu répond à l'action qui a été posée; s'entre-aider; partager des valeurs communes; vouloir corriger ce qui ne fonctionne pas; être efficace ensemble; partager son expertise pour pouvoir travailler ensemble; chercher à se compléter et être capable d'aller chercher l'expertise des autres pour bonifier son travail; s'impliquer; reconnaître le travail de l'autre; chercher à s'intégrer; chercher à ce que les gens se connaissent; etc. Les deux témoignages qui suivent illustrent cet esprit de décentration.

- *Déjà, je pense que c'est important d'avoir une vision et une mission communes parce que oui, on travaille beaucoup en partenariat, mais ce n'est pas juste du bonheur. Parfois, c'est plus des accouchements longs et douloureux.*  
Intervenante 2 – Milieu B

- *Moi, je pense qu'il ne faut pas juste échanger des services, il faut prendre le temps de s'asseoir. Tout ce passe au niveau des contacts; il faut établir des contacts et partager la vision. Il faut prendre du temps pour ça. C'est sûr que ça alourdit les fins de journée. C'est sûr qu'on va à beaucoup de réunions, mais il faut arriver à partager avec des gens et qu'on crée un contact réel, d'humain à humain, et qu'on partage la vision au niveau de l'éducation, de la réussite des enfants. (...) Sincèrement, il suffit d'y croire. Directeur – Milieu A*

Pour terminer qu'elles sont les retombées tangibles de cette collaboration école-organisme communautaire, en milieu scolaire qui conjugue immigration et défavorisation? Il y a tout d'abord les offres classiques, d'aides aux devoirs et d'activités sportives et de loisirs, qui visent les élèves. Elles restent importantes aux yeux des familles rencontrées car visant directement l'appropriation des contenus enseignés et la socialisation des enfants, les parents n'ayant pas les moyens d'inscrire leurs enfants à des activités payantes trop chères. Il existe aussi une panoplie d'autres initiatives touchant l'appartenance au quartier, les préoccupations environnementales, l'initiation à diverses compétences (opération d'une radio qui émet à partir de l'école, par exemple), etc.

Il y a aussi toutes ces activités, animées par les intervenants communautaires, auxquelles les parents sont conviés et qui sont organisées en fin de semaine, par exemple le samedi matin, dans les locaux de l'école. Dans l'une de ces activités (Milieu B), différents choix existent auxquels des paires parent-enfant peuvent s'inscrire: atelier de cuisine, lecture à la bibliothèque, mise en forme, etc. Même si ces rencontres restent assujetties d'une certaine manière au projet éducatif de l'école, notamment au fait que les interactions doivent se dérouler en français, nous pensons qu'elles contribuent à raboter un peu les aspérités institutionnelles de l'école (KANOUTÉ, 2007) pour les parents qui se situent à une distance maximale de l'école (HOHL, 1996), à rendre l'école un peu plus conviviale. Nous pensons à cette initiative d'un organisme communautaire (Milieu C) qui consiste à offrir aux enseignants l'exploration guidée du quartier et de ses ressources ainsi que la visite de certaines familles volontaires pour les accueillir, afin de permettre au personnel scolaire (qui n'habite pas nécessairement dans l'environnement de l'école) de « découvrir dans quelles conditions évoluent leurs élèves, en dehors de l'école (...) et que ce n'est pas leur vie à eux ». En sciences de l'éducation, un changement de paradigme s'opère depuis quelques années afin de rendre centrale l'expérience de l'élève pour toute analyse systémique des enjeux de réussite scolaire. Nous pensons qu'une initiative qui sort l'enseignant de l'école, physiquement ou par une quelconque médiation, contribue à élargir ses hypothèses de compréhension de l'expérience socioscolaire de l'élève, à enrichir ses leviers d'intervention auprès de lui, à construire une relation pédagogique optimale.

Pour terminer, les conclusions que l'on peut tirer de ce croisement de regards sont à plusieurs niveaux. Tout d'abord, une vision de la diversité induite par l'immigration comme phénomène actualisant les enjeux de prise en compte de la diversité en général dans la société permet une mobilisation pour en relever les défis qui évite l'écueil de la stigmatisation. Ensuite, les besoins d'accompagnement des élèves récemment immigrés et de leurs familles sont de plus en plus

importants dans un contexte géopolitique mondial où les flux migratoires sont accélérés et souvent de manière très dramatique. Aussi, à l'intérieur des sociétés d'accueil, la précarisation croissante dans des quartiers qui sont des «pieds à terre» des immigrants, jumelée à différentes tensions médiatisées par les débats sur la prise en compte de la diversité socioculturelle, linguistique, ethnique et religieuse, place une institution comme l'école dans la nécessité incontournable de travailler avec les organismes communautaires pour être un véritable tuteur de résilience. Donc l'école gagne à connaître et reconnaître ces ressources, et ces dernières doivent apprendre à transiger avec des acteurs (enseignants) et représentants (directeurs) institutionnels qui ont des comptes à rendre aux parents et à d'autres niveaux de gouvernance scolaire (commission scolaire, ministère), et qui ont donc souvent besoin de temps pour décider. C'est la pratique obstinée de la décentration socioprofessionnelle qui fera bouger le parallélisme des lignes de démarcation pour une convergence progressive entre école et organisme communautaire.

## Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène*. Paris: Anthropos.
- Bonny, Y. (2012). Les institutions publiques au prisme de la pluralité. In Y. Bonny & L. Demailly (Eds.), *L'institution plurielle* (pp. 9-36). Villeneuve d'Ascq (France) Presses universitaires du Septentrion.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris, France: Nathan.
- Boudarbat, B. et Grenier G. (2014). *L'impact de l'immigration sur la dynamique économique du Québec. Rapport remis au ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion*. [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/ETU\\_ImmigrProsperite\\_BoudarbatGrenier.pdf](http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/ETU_ImmigrProsperite_BoudarbatGrenier.pdf) (Consulté le 10 octobre 2015)
- Boudarbat, B., & Cousineau, J.-M. (2010). Un emploi correspondant à ses attentes personnelles? Le cas des nouveaux immigrants au Québec. *Journal of International Migration and Integration / Revue de L'integration et de La Migration Internationale*, 11(2), 155–172.
- Boutin, G., & Lecren, F. (2004). *Le partenariat : entre utopie et réalité. Santé et services sociaux, Éducation, Administration publique et privée*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- CGTSIM. (2014). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Inscriptions au 30 septembre 2013*. Montréal: CGTSIM.
- Cohen-Emerique, M., & Hohl, J. (2004). Les réactions défensives à la menace identitaire chez les professionnels en situations interculturelles. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, (61), 21–34.

- Couturier, Y. (2005). La collaboration entre travailleuse sociale et infirmières. Éléments d'une théorie de l'intervention interdisciplinaire. Paris: L'Harmattan.
- De Queiroz, J.-M. (2005). L'école et ses sociologies. Paris: PUF.
- Falconnet, G., & Vergnory, R. (2001). Travailler avec les parents, pour une nouvelle cohésion sociale. Paris: ESF éditeur.
- Hassan, G. et C. Rousseau (2007). La protection des enfants: enjeux de l'intervention en contexte interculturel. Association pour la recherche interculturelle-Bulletin No 45.
- Hohl, J. (1996). Qui sont les « parents »? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. Lien social et politiques-RIAC, 35.
- Hohl, J. (1993). Les relations enseignants-parents en milieu pluriethnique: de quelques malentendus et de leurs significations. Prismes, 3 (3).
- Kanouté, F. (2007). Les parents et leur rapport à l'école: Une recherche en milieu défavorisé. In C. Solar & F. Kanouté (Eds.), Questions d'équité en éducation et formation (pp. 25-43). Montréal: Éditions Nouvelles.
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011). Familles québécoises d'origine immigrante : les dynamiques d'établissement. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., & Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. Revue des sciences de l'éducation, 34(2), 265-289.
- Kanouté, F., & Lafortune, G. (Eds.). (2014). L'intégration des familles d'origine immigrante. Les enjeux sociosanitaires et scolaires. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kanouté, F., J. Gosselin-Gagné, A. Lavoie et G. Lafortune (2014). Le bénévolat et la résilience socioscolaire. In F. Kanouté et G. Lafortune (Eds.), L'intégration des familles québécoises d'origine immigrante : les enjeux sociosanitaires et scolaires (pp. 139-158). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Kuty, O. (2001). L'intervention: système stratégique et communauté de projet sur l'espace public. In D. Vrancken & O. Kuty (Eds.), La sociologie et l'intervention. Enjeux et perspectives (pp. 131-165). Bruxelles: De Boeck Université.
- Ladmiral, J. R., & Lipiansky, E. M. (1989). La communication interculturelle. Paris: Armand Colin.
- Lafortune, G. (2014). Trajectoires sociomigratoires de familles d'origine haïtienne à Montréal. In F. Kanouté & G. Lafortune (Eds.), L'intégration des familles d'origine immigrante. Les enjeux sociosanitaires et scolaires (pp. 11-28). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Larivée, S. -J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. Service Social, 57(2), 5-19.

- Lorcerie, F. (1991). La « modernisation » de l'Éducation nationale et le partenariat. *Migrants-Formation* 85, 49-67.
- Mc Andrew, M. et Ledent, J. (2012). La réussite des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire de langue française : une comparaison entre la première et la deuxième génération. *Diversité urbaine*, 12 (1), 7-25.
- Migeot-Alvarado, J. (2000). *La relation école-famille: peut mieux faire*. Paris : ESF.
- Ninacs, W. A. (2008). *Empowerment et intervention : Développement de la capacité d'agir et de la solidarité*. Québec, QC : Presse de l'Université Laval.
- Papazian-Zohrabian, G. (2013). Le deuil traumatique chez l'enfant et son influence sur la construction de son identité *Revue québécoise de psychologie*, 34(2), 83-100.
- Thévenot, L. (1993). Agir avec d'autres. Conventions et objets dans l'action coordonnée. In P. Ladrière, P. Pharo & L. Quéré (Eds.), *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat*. Paris: CNRS Éditions.
- Thin, D. (2004). Travail social et travail pédagogique : une mise en cause paradoxale de l'école. In G. Vincent (Ed.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 51-71). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Van Zanten, A. (2008) (dir.) *Dictionnaire de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Vatz-Laaroussi, M. (1996). Les nouveaux partenariats famille-école au Québec : l'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées ? *Lien social et politiques*, 35, 87-97.
- Vatz Laaroussi, M., Levesque, C., Kanouté, F., Rachédi, L., Montpetit, C. & Duchesne, K. (2005). *Les différents modèles de collaboration familles- école. Trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec*. Sherbrooke, Québec : Fonds québécois de recherche sur la société et la culture.
- Vieille-Grojean, H. (2009). *Le soutien scolaire. Enjeux et inégalités*. Saint-Maur-des-Fossés (France): Éditions Jets D'encre.

## Les auteures

Fasal Kanouté

Ses recherches portent sur la situation socioscolaire des élèves et étudiants immigrants, la relation école-famille immigrante, différentes perspectives de prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans les écoles et à l'université, le chevauchement entre immigration et défavorisation.

Annick Lavoie

Doctorante à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Sa thèse porte sur les facteurs qui influencent la réussite scolaires des élèves issus de l'immigration au primaire et au secondaire.

Rajae Guennouni Hassani

Doctorante à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Sa thèse porte sur les facteurs qui influencent l'implication de parents immigrants dans le suivi scolaire et leur relation avec l'école.

Josée Charette

Doctorante à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Sa thèse porte sur les représentations que les parents immigrants ont de l'école québécoise.