

Participation des familles immigrantes à l'école: points de vue des parents congolais à Edmonton (Alberta)

Malanga-Georges Liboy · Michèle Venet

Published online: 16 March 2011
© Springer Science+Business Media B.V. 2011

Abstract Economic development in Alberta during the last decade has attracted a large number of immigrant families to the province. It is important to understand the role that immigrant parents play on the schooling process of their children. The objective of this study was to identify factors limiting the involvement of some immigrant parents in their children's education. Field data describe how parents perceive their relationship with school teachers.

Résumé L'essor économique observé en Alberta depuis le début de la décennie a attiré un grand nombre des familles immigrantes dans la province, de telle sorte qu'il convient de se pencher sur la façon dont ces dernières accompagnent leurs enfants sur le plan scolaire. Cette étude a pour objectif de chercher à comprendre les facteurs qui nuisent à leur implication dans l'éducation de leurs enfants. Les données recueillies sur le terrain ont permis de décrire les représentations des familles immigrantes dans leur relation avec les enseignants.

Keywords Immigrant families · School · School success · Teacher-parent relationship · Parent participation · Immigration · Involvement

Mots clés Familles immigrantes, École, Réussite scolaire, Relation parent · enseignant, Participation parentale, Immigration, Implication

M.-G. Liboy (✉)
Université Sainte-Anne, Pointe-de-l'Église, NS, Canada
e-mail: malanga-georges.liboy@usainteanne.ca

M. Venet
Faculté D'Éducation (études), Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC, Canada

Les Nouveaux Défis De l'école au Canada et en Particulier en Alberta

Depuis plusieurs décennies, le Canada accueille, tout comme plusieurs autres pays occidentaux, des personnes immigrantes venues de différents horizons, principalement des pays en voie de développement. Ces flux migratoires sont provoqués par les changements survenus à l'échelle mondiale, telles les innovations technologiques notamment la globalisation, ainsi que les transformations économiques, sociales et familiales. Le Canada est l'un des pays au monde qui considère l'immigration internationale comme un outil indispensable pour le renouvellement de sa population, comme en témoignent ses lois sur l'immigration (1947, 1977, 1999, 2002, 2009). Les dernières données issues du recensement de la population réalisées entre 2001 et 2006 confirment que la croissance démographique au Canada dépendra de l'immigration dans les années à venir (Statistique Canada 2006).

Les estimations de la population canadienne publiées par Statistique Canada (2009) montrent que l'Alberta est la province canadienne qui a affiché la croissance la plus élevée entre octobre 2008 et janvier 2009, avec une augmentation de population immigrante de 0,60%, comparativement à l'Ontario (0,08%), au Québec (0,14%) et à la Colombie-Britannique (0,33%). En raison de son développement économique des dernières années, l'Alberta continue à accueillir des personnes provenant tant de l'intérieur que de l'extérieur du pays. De la même façon, la région métropolitaine d'Edmonton a aussi vu sa population augmenter de façon sensible, soit de 10,4% entre 2001 et 2006 (Statistique Canada 2006). À cause de l'immigration, l'école vit au rythme du pluralisme ethnoculturel. Ainsi, le Conseil scolaire Centre-Nord qui dessert la population francophone d'Edmonton et de ses environs a vu ses effectifs d'élèves immigrants s'accroître de façon importante, soit de 15 à 55%, selon les écoles (Conseil scolaire Centre-Nord 2006). De façon globale, le nombre de nouveaux élèves de la maternelle à la douzième année s'élevait à 402 au cours de l'année scolaire 2006–2007 et cette croissance n'a pas tendance à baisser pour l'instant.

Les caractéristiques des familles immigrantes. Les familles immigrantes nouvellement arrivées rencontrent plusieurs obstacles pour s'adapter: intégrer la communauté d'accueil et créer un certain équilibre entre les valeurs et les cultures du pays d'origine et celle de la nouvelle société. Ces familles qui ne sont pas homogènes en raison d'origines, de trajectoires migratoires ou de situations socioéconomiques différentes, subissent des bouleversements dus au phénomène de l'immigration. Il peut s'agir de trajectoires d'adaptation différentes des membres de la famille, de chambardements des rôles, de conflits intergénérationnels exacerbés, (Kanouté 2002), pour ne citer que quelques-unes des difficultés rencontrées par ces familles. Bien que les raisons de la faible participation des familles immigrantes soient analysées dans d'autres études réalisées tant aux États-Unis (Wang 2008; Kim 2002; Pang et Watkins 2000; Zhang et al. 1998) qu'au Canada (Farmer et Labrie 2008; Kanouté 2002; Kanouté et Calvet 2008; Kanu 2009; Patriciu 2001; Vatz-Laaroussi 2003; Vatz-Laaroussi et al 2008), les études relatives à cette problématique sont peu nombreuses en Alberta, en dépit du fait qu'il s'agit de la province canadienne qui reçoit la plupart d'immigrants en raison de son essor économique (Statistique Canada 2006) L'immigration africaine y étant toute récente, il convient de se pencher sur la question de façon à en cerner la spécificité en Alberta.

Les familles congolaises nouvellement immigrées en Alberta, et surtout à Edmonton, rencontrent divers obstacles à leur intégration, les plus importants étant les problèmes d'ordre linguistique, socio-économique. Ainsi, sur le plan linguistique, bien que la langue officielle au Congo, R.D., soit le français, plusieurs élèves congolais fréquentent des écoles albertaines anglophones, où ils sont intégrés dans le programme d'immersion française: ils doivent donc rapidement apprendre une nouvelle langue, que leurs parents ne connaissent pas. Sur le plan socioéconomique, la situation est souvent très grave: il arrive fréquemment, en effet, que les diplômés et l'expérience professionnelle acquis en dehors du Canada ne soient pas reconnus, de sorte que les parents immigrants occupent des emplois précaires (parfois deux ou trois à la fois), qui nécessitent de longues heures de travail pour bien subvenir aux besoins familiaux (Cook 2009; Lai et Huffey 2009; Leclercq 1994). Enfin, sur le plan des valeurs culturelles, notons qu'il existe des différences entre l'école et la maison, quant aux méthodes de discipline et à la conception du rôle du personnel enseignant (Changkakoti et Akkari 2008; Périer 2005). Par conséquent, il est très difficile pour ces familles de contribuer au développement de leurs enfants sur le plan des apprentissages. Se référant à leur propre culture, ces parents ne souhaitent pas interférer dans le fonctionnement de l'école, ils font tout simplement confiance aux enseignants et à l'école (Thin 1998), sans questionner ni les pratiques d'enseignement des enseignants, ni le curriculum ou les politiques mises en place par les conseils scolaires (Borus et Carpentier 1984; Conseil de la famille du Québec 2000).

L'arrivée d'élèves immigrants dans les écoles d'Edmonton soulève des problèmes qui n'avaient pas été anticipés par les établissements scolaires, conçus pour éduquer une population homogène, tels que le décalage des niveaux scolaires entre les nouveaux et les autres élèves, des conditions socioéconomiques difficiles pour les familles, ainsi que des valeurs culturelles et religieuses différentes de celle de la majorité. De plus, les familles immigrantes nouvellement arrivées connaissent leurs lots de difficultés (maîtrise insuffisante de la langue parlée à l'école, emplois précaires et manque de temps, méconnaissance des normes sociales de la communauté d'accueil, méconnaissance du fonctionnement et des règles du système scolaire canadien, méconnaissance des attentes de l'école et confusion concernant le rôle et les responsabilités des familles) qui nuisent à leur collaboration avec l'école (Kanu 2009; Kanouté 2002; Kanouté et al. 2008; Montandon 1996).

Faute de formation à l'interculturalité, le personnel enseignant, formé pour éduquer une clientèle monoculturelle, manque des compétences culturelles et des connaissances nécessaires pour intervenir adéquatement dans certaines situations, et utilise un matériel didactique non adapté aux élèves immigrants (CDIP 2000; Abdallah-Preteille 1999, 2003; Ouellet 2004). Il éprouve de ce fait une grande anxiété et un manque de confiance quant à ses aptitudes à gérer les classes pluriethniques (Akkari 2000). De la même façon, les établissements scolaires rencontrent les problèmes variés et multiformes que pose la nécessité d'intégrer les élèves immigrants, de mettre en place des politiques interculturelles, d'adapter les programmes d'études à leur nouvelle réalité, d'informer les familles immigrantes sur le fonctionnement du système scolaire provincial et de les inciter à s'impliquer à l'école ainsi que de former les différents professionnels de l'enseignement (Farmer et Labrie 2008; Epstein 2001; Dalley 2002).

Plusieurs études montrent que la collaboration entre le personnel enseignant et les familles est déterminante dans le processus de scolarisation de l'enfant (Hohl 1996;

Vatz-Laaroussi et al. 2008; Kanu 2009). Non seulement les bonnes relations entre ces deux partenaires sont-elles indispensables pour permettre à l'élève de se construire au fil de sa scolarité (Institut national de recherche pédagogique 2001), mais encore la collaboration entre l'école et la famille est-elle un ingrédient important de la réussite scolaire (Dubet et Martucceli 1996; Montandon 1996; Perrenoud 2002; Kherroubi 2008; Deslandes et al. 2007). Cette collaboration comporte des avantages tant pour les parents et les élèves que pour le personnel enseignant, l'école et la communauté (Conseil supérieur de l'éducation 1994; Kanu 2009; Farmer et Labrie 2008).

Les effets positifs identifiés qui découlent d'une participation efficace des parents sont de meilleures attitudes de la part des élèves, un meilleur rendement scolaire, une meilleure connaissance de l'école par les parents, une meilleure communication entre les familles et l'école, une meilleure appréciation du travail accompli par les uns et les autres (Comeau et Salomon 1994; CRIRES 1993; Vatz-Laaroussi et al. 2005), un meilleur comportement à l'école, une meilleure estime de soi et un absentéisme moindre chez les élèves (Alberta Education 2005) et enfin une confiance accrue des parents envers le système scolaire (Ngo 2003).

Selon Després-Poirier (1999), la participation des parents se présente premièrement sous la forme d'une contribution individuelle (rencontres d'informations, invitations ponctuelles de l'école, rencontres avec l'enseignant, devoirs à domicile, etc.) mais massive, et, deuxièmement, sous forme représentative des délégués des parents à l'intérieur des structures institutionnalisées (comités d'école, comités de parents, conseil scolaire et autres organismes scolaires). Dans le cadre de cette étude, le terme participation inclut les deux types de participation parentale soit individuelle et collective.

La participation des familles immigrantes à l'école. En raison du manque de temps et d'intérêt (Leclercq 1994; Kanu 2009), les parents immigrants ne participent pas aux instances de décisions (conseil scolaire, comité de parents, conseil d'établissement et conseil d'école, entre autres). Ainsi, une étude réalisée par le Conseil scolaire Centre-Nord (2003) montre que 74,2% des parents immigrants dont les enfants fréquentent le réseau francophone ne sont pas impliqués à l'école, que seuls 11,3% d'entre eux sont membres du Conseil d'école, 9,7% participent au Comité de parents, 8,1% font du bénévolat en classe, dont 6,5% à la bibliothèque et 1,6% pour la surveillance du dîner à l'école. Selon la même étude, 42% des élèves immigrants ne participent pas aux activités parascolaires. Toutes ces données issues de divers travaux de recherche nous donnent une idée assez claire de la situation des familles immigrantes de diverses origines au Canada en général. Compte tenu de l'importance de la communauté congolaise à Edmonton, il nous apparaît important de donner la parole aux familles congolaises, pour mieux comprendre la façon dont elles vivent cette situation, à savoir les raisons pour lesquelles elles collaborent à peine ou pas du tout à la scolarisation de leurs enfants dans cette grande ville albertaine.

L'approche bioécosystémique. L'approche bioécosystémique (Bronfenbrenner et Morris 1998) nous paraît particulièrement utile pour bien comprendre les interactions entre les familles immigrantes et l'école. En effet, en vertu de ce cadre théorique, l'enfant ou ontosystème se situe au cœur d'une série de systèmes susceptibles d'influencer directement ou indirectement son développement qui résulte des multiples processus proximaux (ou interactions) qu'il a avec ses

environnements immédiats, que Bronfenbrenner appelle microsystèmes. Il s'agit principalement de la famille et de l'école, mais ce peut être aussi le groupe de pairs ou tout milieu avec lequel l'enfant est directement en contact. Toutefois, ces processus proximaux sont eux-mêmes influencés par les interactions qui existent entre les différents microsystèmes. La participation des parents à l'école se situe précisément dans ce système d'interactions, dit mesosystème dans la théorie de Bronfenbrenner. En effet, comme nous l'avons mentionné ci-dessus, les interactions entre les parents et l'école sont connues pour jouer un rôle important dans la réussite scolaire de l'enfant (Hohl 1996; Vatz-Laaroussi et al 2005). L'exosystème, soit le système d'interactions qui implique un microsystème de l'enfant (comme le milieu familial) et un système étranger à l'enfant (comme le milieu de travail du parent), influe lui aussi sur les processus proximaux qui contribuent au développement de l'enfant. Ainsi, dans le cas des familles immigrantes, la précarité d'emploi des parents se répercute sur le milieu familial, dans la mesure, par exemple, où les parents n'ont pas la possibilité de quitter leur travail pour assister aux réunions de l'école. Enfin, nous avons évoqué plus haut, les valeurs (culturelles, religieuses, morales, politiques, sociétales, notamment) en mentionnant que la différence entre les valeurs des parents immigrants et celles de la société d'accueil pouvait entraîner des incompréhensions de part et d'autre. Ces valeurs, que Bronfenbrenner inclut dans le macrosystème, vont influencer sur tous les autres systèmes, y compris sur l'ontosystème. Ce cadre théorique nous permettra de catégoriser les obstacles évoqués par les parents congolais en fonction du ou des systèmes qu'ils mettent en cause, l'intérêt d'une telle classification étant notamment d'identifier les obstacles sur lesquels ces parents pourraient avoir du pouvoir, de façon à les aplanir.

Méthode

L'échantillon

Notre échantillon se compose de 43 parents immigrants d'origine congolaise (R.D.C.), soit 20 mères et 23 pères, âgés de 28 à 55 ans (âge moyen=40 ans), dont les enfants fréquentent des écoles élémentaires et secondaires situées dans la ville d'Edmonton et ses environs immédiats. La sélection des participants est faite à partir de la base des données (liste des membres) de l'Association des Congolaises et des Congolais d'Edmonton (ACCE). Toute la population cible a été contactée, mais 43 personnes ont été choisies pour participer à cette étude. Les critères de sélection conduisant au choix des participants se résument de la façon suivante: 1) être un parent immigrant d'origine congolaise récemment arrivé à Edmonton (depuis moins de cinq ans); 2) avoir des enfants dans une école pluriethnique; et 3) savoir s'exprimer en français. Sur les 43 questionnaires expédiés, 33 soit 78% ont été retournés et analysés.

La Procédure

Les parents participants à cette étude étaient difficilement joignables à cause de leur emploi du temps surchargé. Nous avons laissé plusieurs messages avant de pouvoir les rencontrer et déposer les documents (questionnaire, lettre d'explication du projet,

enveloppe affranchie et formulaire de consentement) chez les parents qu'il nous a été impossible de rencontrer, soit dans leur boîte à lettre, soit en les remettant à leurs enfants. Les questionnaires remplis nous ont été retournés dans l'enveloppe affranchie à l'adresse de Faculté Saint-Jean de l'Université de l'Alberta. Précisons enfin que du début de la démarche méthodologique jusqu'à l'analyse des données, toutes les règles relatives aux exigences déontologiques en recherche (consentement des participants, mesures de confidentialité, liberté de se retirer en tout temps et garantie de l'anonymat) ont été respectées.

L'instrument de Mesure

Notre instrument de mesure est un questionnaire maison, composé de 28 questions, dont 24 fermées et 4 ouvertes, formulées à partir de la littérature francophone et anglophone ayant traité de la participation des parents immigrants à la vie de l'école ainsi qu'à partir des échanges que nous avons eus tant avec les familles immigrantes qu'avec plusieurs de nos collègues enseignants des différents conseils scolaires d'Edmonton et enfin de divers documents provenant des ministères de l'éducation de l'Alberta, du Québec et des États-Unis. Il a été élaboré dans le but de comprendre la façon dont les parents immigrants conçoivent les relations école-familles immigrantes, la qualité de l'enseignement en Alberta comparativement à celui de leur pays d'origine et leur degré de satisfaction quant au rendement scolaire de leurs enfants. Conformément aux suggestions de Kornhausser et Sheatsley (1977), il a d'abord été soumis à trois chercheurs issus de différents courants théoriques, idéologiques et méthodologiques pour qu'ils en fassent une lecture critique, puis (à titre de prétest) à un groupe de personnes immigrantes vivant à Edmonton, dont les caractéristiques ressemblaient à celles de notre population cible. Cet exercice nous a permis d'éliminer les questions moins utiles, de dépiler et de résoudre d'éventuels problèmes lors de la passation du questionnaire. Le recours à des questions ouvertes à caractère qualitatif et des questions fermées à caractère quantitatif s'inscrit dans une approche mixte, qui, selon Johnson et Onwuegbuzie (2004), engendre très souvent des résultats de recherche supérieurs à ceux obtenus par le biais d'une méthode unique, puisque les deux types de données se complètent et s'enrichissent réciproquement (Boudreault et Kalubi 2006).

Résultats

La première partie de cette section sera consacrée à la présentation des résultats quantitatifs de l'étude et la seconde aux résultats de notre analyse qualitative. Les informations à caractère quantitatif ont été synthétisées sous forme de graphiques et de tableaux pour donner une meilleure compréhension des faits qui se dégagent de notre étude. Dans un premier temps, donc, les données recueillies permettront de brosser un portrait d'ensemble des familles interrogées dans le cadre de notre étude. Ainsi, de façon générale, les familles ont de un (1) à six (6) enfants et plus, les familles de deux enfants étant les plus nombreuses, comme l'illustre la Fig. 1

La langue parlée à la maison est majoritairement le français, puisque 88% des répondants parlent cette langue à la maison soit seule, soit avec une autre langue

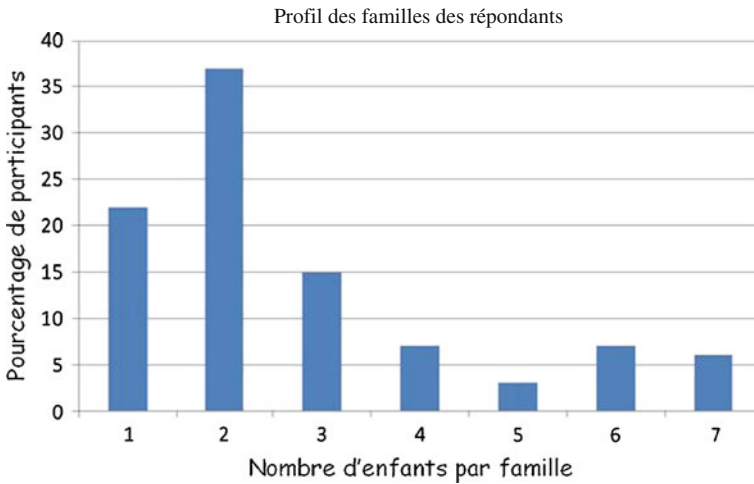


Fig. 1 Profil des familles des répondants

(lingala: 27%; anglais: 24%; swahili, tshiluba et kikongo: 10%). Sur les 88 enfants concernés, 55% fréquentent l'école primaire et 45% l'école secondaire. La répartition des élèves entre les réseaux scolaires se présentent de la manière suivante: si les enfants sont majoritairement inscrits dans une école anglophone, soit 60% d'entre eux, il convient de souligner que 74% étudient entièrement ou partiellement en français (classes d'immersion), comme l'illustre le Tableau 1. Par ailleurs, 19% des parents disent avoir choisi l'école de leurs enfants à cause de sa réputation, 19% à cause du bilinguisme (français et anglais) et 17% parce que l'école était située à proximité de leur demeure. De façon générale, le taux de satisfaction des parents congolais quant aux résultats scolaires de leurs enfants est très élevé, soit 82% contre seulement 12% d'insatisfaction.

Moins du quart des parents, soit 21%, estiment très bien connaître le système scolaire albertain, tandis que 79% affirment ne pas bien le connaître. En comparaison avec le système scolaire de leur pays d'origine, 79% de répondants considèrent qu'il y a peu ou aucune ressemblance entre les deux systèmes scolaires (albertain et congolais). Nous verrons plus loin, dans le cadre de notre analyse qualitative, les différences observées par les parents.

Par ailleurs, 97% des parents affirment qu'il est indispensable pour eux de garder le contact de façon régulière avec l'école contre seulement 3% qui n'y voient aucun

Tableau 1 Programmes d'enseignement choisis

Programme	Nombre d'enfants	%
Immersion française	13	34
Anglophone	10	26
Francophone	15	40
Total	38	100

*Nombre de répondants=33 répondants

intérêt. En ceci, ils semblent contredire Leclercq (1994) et Kanu (2009), qui attribuent en partie le faible taux de participation parentale à un manque d'intérêt. Quant aux moyens qu'ils préfèrent pour communiquer avec l'école, ils ont choisi, par ordre d'importance, le téléphone, l'agenda, la visite à l'école, le courrier électronique et les lettres à envoyer aux parents. Toutefois, presque la moitié d'entre eux, soit 46%, appelle rarement (en cas de problèmes ou une fois par trimestre), 24% communiquent une fois par mois avec l'école, 18% contactent l'enseignant ou l'enseignante deux fois par mois et 9% d'entre eux disent téléphoner une fois par semaine. Il est à noter cependant que 88% des parents ont déjà demandé à rencontrer l'enseignant ou l'enseignante de leur enfant et que la plupart d'entre eux ont jugé la rencontre obtenue comme étant positive pour leur enfant. Toutefois, 55% des répondants et répondantes considèrent qu'ils n'ont pas besoin de soutien pour aider les enfants à faire leurs devoirs. Seuls 9% des parents congolais participent aux activités d'un quelconque organe décisionnel. Pourtant, lorsqu'on leur demande d'indiquer des moyens de favoriser la communication entre les parents et l'école, 18% d'entre eux estiment que ce serait une solution intéressante. Le Tableau 2 précise différentes façons d'encourager la participation des parents suggérées par les répondants et répondantes.

Notre échantillon se compose donc grosso modo de familles de deux enfants, qui étudient majoritairement en français, et dont les parents sont convaincus qu'il est essentiel d'établir des liens avec l'école, même s'ils le font de façon plus ou moins soutenue.

Notre analyse qualitative a porté essentiellement, d'une part, sur la perception qu'ont les parents congolais du système scolaire albertain par comparaison avec le système scolaire de leur pays d'origine, et, d'autre part, sur la nature des communications école-familles. Les données recueillies ont été traitées selon la démarche classique propre aux analyses de contenu: lecture des données, repérage des unités de sens, définition des catégories de classification et catégorisation des données (Blanchet et Gotman 1992). Afin de nous conformer aux critères de scientificité d'une recherche (Mucchielli 1991 et Paillé et Mucchielli 2003), nous avons procédé à une validation inter-juges en soumettant notre classification thématique à notre directrice de mémoire ainsi qu'à une personne externe (un enseignant) de façon à valider les sous-catégories et les catégories dégagées lors de notre première analyse des résultats. Il s'en est suivi une rencontre durant laquelle

Tableau 2 Comment favoriser la participation des parents congolais à l'école

Solution proposée	Fréquence*	%
Les inviter à participer aux activités de l'école	11	16
Les inciter à faire partie d'un comité de l'école	12	18
Solliciter leurs avis lors de la prise des décisions importantes à l'école	12	18
Organiser les séances d'informations et de formation à l'école pour les parents	14	20
Voir les personnes issues de leur communauté travailler à l'école	15	22
Autres	4	6

*N=68

nous avons confronté nos grilles. Après échange et discussion, une nouvelle grille a été élaborée. Toutes les corrections suggérées ont été effectuées. De cette analyse, quelques grandes thèmes ont émergé, notamment le système scolaire albertain, la participation des parents immigrants à la vie de l'école, les relations parents congolais-enseignants et les problèmes touchant à la communication.

Lorsqu'ils comparent les deux systèmes scolaires, les parents estiment que les méthodes d'enseignement albertaines sont très différentes de celles en vigueur au Congo. Certains parents évoquent l'approche constructiviste de l'apprentissage pour expliquer cette divergence.

Le système albertain se base sur la recherche personnelle. L'enfant fait la découverte tandis que le système congolais se base sur la transmission des connaissances par le professeur; en plus c'est un système généraliste.

Le système scolaire albertain est plus développé que le nôtre.

Le problème relatif à la discipline des enfants est soulevé par un parent qui estime que les enseignants sont laxistes et ne contrôlent pas le comportement des élèves. Ainsi, estime-t-il que «La discipline est très peu appliquée ici (en Alberta).»

Les préoccupations des parents congolais concernant l'orientation et l'évaluation des élèves ont aussi été soulignées.

Les deux systèmes, quant à la matière enseignée, sont les mêmes. Cependant, le système albertain est plus exigeant pour l'accès à l'Université dans certains domaines que le système congolais. Aussi, le système congolais donne déjà des orientations de carrière dès le secondaire.

Les élèves échouent rarement au primaire et au secondaire (en Alberta).

Le système d'évaluation albertain est moins performant; tout enfant passe à la fin d'année scolaire d'un niveau à l'autre et cela, quant bien même il présente des difficultés dans certains cours. Par conséquent, un tel enfant ne peut pas réussir brillamment au collège ou à l'université. Dans bon nombre de cas, ces enfants ne sont pas mieux préparés pour les études supérieures.

Bien que nous ayons mentionné qu'une bonne partie des parents ne jugent pas utile de recevoir de l'aide pour suivre les devoirs à la maison, certains d'entre eux, soit à cause de leur emploi du temps trop chargé ou de difficultés avec certaines matières, souhaitent que l'école les aide avec les devoirs des enfants.

Les devoirs sont parfois en anglais et il est difficile pour nous de pouvoir les aider comme il faut.

L'organisation des comités d'aide aux devoirs essentiellement constitués par des parents volontaires ou autres en collaboration avec les enseignants.

Je le (aide aux devoirs) fais moi-même. Cependant, un système avec des volontaires pour aider les parents dans certaines matières comme les maths et les sciences, serait le bienvenu.

À l'opposé, d'autres parents se sentent disponibles et capables d'aider leurs enfants à faire leurs devoirs sans l'intervention de l'école.

Dans les réunions de parents, on nous a déjà équipé avec quoi aider les enfants à la maison.

La majorité des parents qui ont rencontré les enseignants de leurs enfants, considère la réaction de l'enseignant ou de l'enseignante comme étant très positive et constructive pour l'apprentissage des enfants.

Sa réaction a été positive. Elle s'est montrée très attentive à mes doléances et elle m'a fourni toutes les informations nécessaires pour m'éclairer sur le comportement de mon enfant en classe.

Les deux enseignants sont toujours disponibles et me parlent ouvertement de l'évolution scolaire de mes enfants. Ensemble, nous décidons aussi de ce qu'il faut pour que mes enfants se développent encore mieux.

D'autres parents, par contre, ont qualifié la rencontre de moins intéressante.

Souvent les professeurs donnent des informations spécifiques si l'enfant le dérange, mais non sur les difficultés reliées à son apprentissage et dans certains domaines.

Par manque de disponibilité, un enseignant a carrément décliné cette rencontre: «Je n'ai pas de temps. Est-ce qu'on peut en parler au téléphone?».

Mais, ce sont aussi les parents qui ont de la difficulté à se rendre à l'école:

Des fois, l'incompatibilité des horaires nous empêche d'aller.

Le français est moins utilisé à l'école malgré l'immersion.

En ce qui concerne la communication avec l'école, les parents reconnaissent la nécessité de garder le contact avec les enseignants et enseignantes. Ils souhaitent d'ailleurs que l'école fasse un effort pour mieux informer les parents immigrants des réalités du système scolaire albertain.

L'organisation des séances d'informations aux parents doit impliquer aussi les personnes ressources qui comprennent les réalités des familles congolaises.

Les répondants affirment qu'ils appellent à l'école suivant les circonstances.

Rien ne nous empêche d'entrer en contact avec l'école de nos enfants. Si jamais il y a quelque chose qu'on ne comprend pas, nous avons l'habitude d'appeler l'école et d'entrer en contact avec cette dernière pour une explication.

Cela dépend du ou des besoins en présence. Ce n'est pas fixé à l'avance.

Cela peut aussi dépendre des circonstances.

Les parents ont aussi fait plusieurs suggestions pour améliorer les relations entre les familles et l'école.

Les parents devraient faire partie intégrante des comités de prise de décisions pour une meilleure collaboration.

Les commissions scolaires et les comités de parents sont contrôlés par les groupes majoritaires. Il faudrait modifier les lois afin que les immigrants, souvent minoritaires, soient représentés afin que leurs points de vue soient entendus et respectés. La démocratie et la loi du nombre majoritaire empêchent les immigrants de se faire entendre.

Il faudrait favoriser les communications intenses et variées entre parents et école.

Il faut simplement qu'il y ait plus de collaboration entre l'enseignant(e), l'école et les parents concernant les matières enseignées. Cela permettra une meilleure

implication des parents dans le processus de l'éducation car il ne faudrait pas oublier que l'éducation d'un enfant est un travail qui se fait en relais avec l'école.

Il serait souhaitable que les écoles tiennent compte de la représentativité au sein du personnel enseignant et engagent aussi des enseignants immigrants. La présence des enseignants immigrants congolais stimulerait leurs enfants à s'impliquer davantage.

Il serait aussi souhaitable de considérer le facteur langue anglaise qui constitue un obstacle majeur pour l'éducation de nos enfants.

Les participants à cette étude estiment que la meilleure façon d'améliorer les relations école-familles congolaises serait de stimuler la participation des parents aux instances décisionnelles du système scolaire albertain.

Les parents devraient faire partie intégrante des comités de prise de décisions pour une meilleure collaboration.

Les parents doivent être incités à faire partie des comités d'école et à multiplier des rencontres avec les autorités scolaires pour discuter de l'évolution de leurs enfants.

Un certain nombre de répondants et répondantes affirment que si les règles régissant le fonctionnement du système scolaire ne sont pas modifiées pour tenir compte de la présence des familles immigrantes nouvellement arrivées à Edmonton, il sera difficile pour ces dernières d'intégrer les organes de prise de décisions concernant l'éducation de leurs enfants.

Les commissions scolaires et les comités des parents sont contrôlés par les groupes majoritaires. Il faudrait modifier des lois afin que les immigrants, souvent minoritaires, soient entendus et respectés. La démocratie et la loi du nombre majoritaire empêchent les immigrants de se faire entendre.

La discussion qui suit consistera à analyser les propos recueillis auprès des parents congolais interviewés dans cette étude à la lumière de notre cadre théorique ainsi que des écrits scientifiques portant sur les questions abordées par ces derniers.

Discussion

Force nous est de constater que les parents de notre échantillon soulèvent des problèmes similaires à ceux relevés dans les études empiriques en ce qui a trait à l'implication parentale. Nous établissons donc un parallèle entre certains écrits scientifiques et nos résultats tout en inscrivant ces derniers dans le cadre théorique sur lequel s'appuie notre étude, c'est-à-dire que nous répartirons les thèmes qui ont émergé du questionnaire et du discours des participants et participantes dans les différents systèmes d'influence postulés par Bronfenbrenner (2001), en commençant par ce mésosystème que constituent les relations entre les familles et l'école, pour poursuivre avec l'exosystème formé par les relations entre les familles et des instances avec lesquelles les enfants ne sont pas en contact direct et terminer avec le macrosystème, qui influe, entre autres, tant sur le microsystème familial que sur le microsystème scolaire.

Les aspects d'ordre mésosystémique

Tout d'abord, il convient de rappeler que les participants et participantes de notre étude sont tout à fait conscients de l'importance d'être en contact avec l'école et qu'ils désirent maintenir une relation avec cette dernière. Toutefois, nous l'avons vu plus haut, plusieurs obstacles nuisent à la communication école-familles et les parents que nous avons interrogés ne font pas exception à la règle. Ainsi, francophones (le français étant la langue officielle de la R. D du Congo) dans un milieu anglophone, certains parents de notre échantillon sont gênés par leur méconnaissance de l'anglais et du système scolaire albertain, dans la mesure où ils ont de la difficulté à suivre leurs enfants sur le plan scolaire et à maintenir des contacts avec l'école, constatation qui concorde avec celles de Mohseni (2005) Alvarado (1993) et Chouanière-Briançon (1987). Le manque d'information sur le système scolaire de la société d'accueil et la barrière langagière de certains parents immigrants placent ces derniers dans une situation délicate. Nonobstant leur volonté de faciliter la réussite scolaire de leurs enfants, ces parents rencontrent plus de difficultés à suivre de près la scolarité de ces derniers. La Fondation Roy Beaudoin (2005) constate que plusieurs familles se perdent dans le fonctionnement du système scolaire de leur nouvelle société et que leurs enfants risquent ainsi de se retrouver dans un cul-de-sac pédagogique (Bitupu 2002). D'ailleurs, certains auteurs (Vatz-Laaroussi et al. 2005) soulignent que l'organisation de séances d'information à l'école pour les parents immigrants leur permet de mieux comprendre le fonctionnement du système scolaire de la société d'accueil, si différent de celui de leur pays d'origine

Tout comme les parents de notre échantillon qui considèrent qu'ils devraient participer davantage dans le cadre des instances décisionnelles, plusieurs études réalisées auprès des familles immigrantes (Wang 2008; Farmer et Labrie 2008; Deslandes et al. 2007; Changkakoti et Akkari 2008) ont constaté que ces dernières sont souvent absentes des organes de prise de décision scolaires. Or, étant donné que ce manque de participation risque d'avoir un effet négatif sur le rendement scolaire et l'intégration scolaire des jeunes immigrants (Kherroubi 2008; CRIRES 1993), Vatz-Laaroussi et al. (2005) considèrent que, compte tenu de la situation particulière de cette nouvelle clientèle, l'école devrait initier la communication pour pouvoir se rapprocher de ces familles et intensifier ses efforts actuels de collaboration avec les parents (Martin 2003). Quant aux participants et participantes de notre étude, ils suggèrent que la législation soit modifiée de façon à favoriser une telle participation, c'est-à-dire qu'ils entrevoient une solution d'ordre exosystémique, voire macrosystémique.

En dépit du manque de formation à l'interculturalité du personnel enseignant mentionné par plusieurs auteurs (Ouellet 2004; Abdallah-Pretceille 1999; Akkari 2000; Changkakoli et Akkari 2008; Narimane 2008) et de sa méconnaissance des trajectoires migratoires des familles immigrantes (Vatz-Laaroussi et Rachédi 2004), plusieurs des participants et participantes de notre étude ont déclaré avoir rencontré des enseignantes ou enseignants disponibles et compréhensifs. Toutefois, certains d'entre eux ont été déçus de leurs contacts avec le personnel enseignant, ce qui pourrait s'expliquer par le manque de connaissance de ce dernier, déploré dans la littérature.

Quant à l'aide aux devoirs, elle ne fait pas l'unanimité chez nos participantes et participants. Certains d'entre eux aimeraient se sentir soutenus par l'école, tandis que d'autres n'en éprouvent pas le besoin. Pour diverses raisons (faible niveau de scolarité, barrières langagières, etc.), les parents immigrants peuvent se dégager de leur participation aux activités scolaires; l'école de devoirs pourrait être considérée comme une piste de solutions aux problèmes relatifs à l'aide aux devoirs des enfants immigrants (Manço et Petit 2005).

Les aspects d'ordre exosystémique

La difficulté de se rendre à l'école soulevée par les parents de notre étude est également évoquée dans plusieurs études empiriques. Nous considérons en effet que cette difficulté relève de l'exosystème, puisqu'elle est essentiellement due à la situation professionnelle des parents, qui doivent souvent occuper plusieurs emplois pour parvenir à boucler le budget familial. La situation précaire des familles immigrantes est soulignée par nombre d'auteurs et notamment par Kanu (2009), Leclercq (1994) et Caille (2001).

Les parents que nous avons rejoints ont suggéré que les commissions scolaires (qui sont en lien direct avec le personnel enseignant mais non avec les élèves) engagent des enseignants et enseignantes issus des communautés ethniques, qui seraient plus sensibles à la réalité de leurs élèves immigrants. Or, une étude menée par Dalley (2008) en Alberta montre que les autorités scolaires de cette province écartent le personnel issu des communautés ethniques à cause de leur «gros accent». À cet égard, Solomon (1997) estime que pour des raisons de justice sociale et économique, mais aussi pour garantir le développement d'une société harmonieuse et équitable, l'école doit refléter la pluriethnicité sociale et doit présenter aux jeunes immigrants des modèles de réussite issus d'origines diverses.

Les aspects d'ordre macrosystémique

Le macrosystème exerce une influence dont les individus ne sont pas toujours conscients sur leurs choix, leur façon d'agir et de penser, et notamment sur leur vie religieuse. Ainsi, la plupart des enfants congolais de notre étude fréquentent les écoles du réseau catholique, ce qui peut s'expliquer par le lien qui unit l'Église catholique romaine et la majorité de la population congolaise. Ayant eux-mêmes fréquenté les écoles catholiques dans leur pays d'origine, nombre des parents congolais n'hésitent pas à inscrire leurs propres enfants dans les écoles du réseau catholique tant francophone qu'anglophone d'Edmonton. De plus, dans le contexte de l'immigration, la religion joue un rôle déterminant et est considérée comme une solution au besoin d'adaptation des immigrants à leur nouveau milieu de vie (Mulatris 2009; Thompson 1988; Bowlby 2003).

La disparité entre les systèmes scolaires canadien et congolais a été mentionnée par plusieurs parents, qu'il s'agisse des méthodes d'enseignement ou disciplinaires ou encore de la préparation aux études universitaires. L'éducation est une institution révélatrice d'une société. Elle en absorbe les valeurs et les inculque aux élèves. La disparité évoquée par les parents de notre

étude constitue donc un obstacle d'autant plus important que ces valeurs sont souvent implicites, raison pour laquelle les interlocuteurs issus de deux systèmes éducatifs différents se comprennent parfois très difficilement, puisque leurs postulats de base relatifs à l'éducation ne sont pas les mêmes. La formation initiale et continue du personnel enseignant à la diversité interculturelle pourrait constituer un atout essentiel pouvant faciliter la compréhension mutuelle des familles immigrantes et des enseignants. Kanouté et al. (2007) affirment que le personnel enseignant ouvert à la diversité ethnoculturelle peut entretenir des meilleures relations avec les familles immigrantes. Il ressort clairement des résultats de notre étude que les parents congolais d'Edmonton connaissent le même sort que la majorité des parents immigrants. Ces parents souhaitent en effet sincèrement être en lien avec l'école que fréquentent leurs enfants, mais la communication école-famille est loin d'être facile. L'analyse des difficultés à la lumière du modèle bioécosystémique nous permet de constater que celles-ci ne sont pas uniquement de l'ordre de la communication immédiate entre les parents et les enseignants ou enseignante. Oui, les parents manquent de temps pour se rendre à l'école, ne connaissent pas bien le système éducatif albertain, ne parlent pas forcément bien l'anglais et s'impliquent peu dans les organes décisionnels de l'école; oui, le personnel enseignant n'est pas toujours compréhensif et au courant des particularités des familles immigrantes, ces différentes lacunes nuisant à la communication famille-école. Mais aussi, tant les employeurs des parents que celui des enseignants et enseignantes (soit les commissions scolaires) ne se montrent pas très sensibles aux difficultés vécues par ces familles immigrantes. De plus, les valeurs et la culture qui imprègnent la façon d'être de chacun, à son insu bien souvent, diffèrent parfois de façon importante entre les familles immigrantes et les enseignantes ou enseignants canadiens. Le fait de considérer les différentes sources de difficulté devrait permettre d'envisager des solutions qui contribuent véritablement à résoudre les problèmes soulevés ici.

Conclusion

Le dernier recensement de Statistiques Canada (2006) montre que la population immigrante en Alberta est en croissance permanente surtout chez les immigrants francophones. D'après la même source, le nombre d'immigrants parlant français a accru de plus de 100% entre les deux recensements de 2001 et de 2006. La population congolaise est en tête de la liste, suivie des Français, des Rwandais, des Algériens et des Marocains. Cette croissance exerce une poussée sur les institutions et les établissements scolaires francophones et même anglophone à cause des programmes d'immersion française. Mais, le flux de la population a un impact positif pour la communauté francophone particulièrement parce qu'il apporte une certaine vitalité à la culture francophone, il permet d'accroître la démographie dans un milieu minoritaire et il enrichit la culture homogène francophone avec sa diversité culturelle. Il est donc important de faciliter l'intégration des familles immigrantes dans la société canadienne, et l'école peut jouer un rôle très positif à cet effet, à condition de bien saisir la nature des problèmes à résoudre et de les résoudre adéquatement et efficacement.

References

- Abdallah-Preteuille, M. (1999). Introduction. Le long cheminement vers aujourd'hui. In M. Abdallah-Preteuille & L. Porcher (Eds.), *Diagonales de la communication interculturelle* (pp. 1–22). Paris: Anthropos.
- Abdallah-Preteuille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène*. Paris: Anthropos.
- Akkari, A. (2000). La gestion de la diversité culturelle dans le système éducatif fribourgeois. In F. Tanon & N. Chiasson, *L'interculturalité en milieu culturellement homogène: un défi pour la formation professionnelle*. *Cahiers de la Recherche en Éducation (CRÉ)*, 7(3), 407–431.
- Alberta Education. (2005). *La collaboration avec les parents*, pp. 21–29.
- Alvarado, E. (1993). Les jeunes des communautés culturelles. *Santé mentale au Québec*, 18(1), 211–226.
- Bitupu, M. (2002). Défi d'intégration de la communauté congolaise dans la société canadienne. In C. Couture & J. Bergeron (Eds.), *L'Alberta et le multiculturalisme francophone: témoignages et problématiques* (pp. 111–127). Edmonton: Centre d'études canadiennes de la Faculté Saint-Jean.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. *Collection sociologie 128*. Paris: Nathan.
- Borus, M., & Carpentier, S. (1984). Choices in education. In M. Borus (Ed.), *Youth and the labor market: Analyses of the national longitudinal survey* (pp. 81–110). Kalamazoo: Upjohn Institute for Employment Research.
- Boudreault, P., & Kalubi, J. C. (2006). *Animation de groupes: une démarche réflexive d'analyse* (p. 127). Outremont: Carte blanche.
- Bowlby, P. (2003). *Diasporic Religions in Canada: Opportunities and Challenges*. Thèmes canadiens/Canadian Issues.
- Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences, vol. 10* (pp. 6963–6970). New-York: Elsevier.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental process. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol. 1: Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993–1029). New-York: John Wiley and Sons.
- Caille, J. P. (2001). Les familles et le collège: perception de l'établissement et relations avec les enseignants au début des études secondaires. *Éducatons et Formations*, 60, 19–40.
- Changkakoti, N., & Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité: au-delà des malentendus. *Revue des sciences De l'Éducation*, 34(2), 419–441.
- Chouanière-Briançon, D. (1987). *Enfance et migration, L'enfant et sa santé* (pp. 801–814). Paris: Doin.
- Comeau, J., & Salomon, A. (1994). *La participation à l'école: Une recherche de sens pour les intervenants*. Laval: Agence d'Arcy.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (CDIP). (2000). *Pour une formation des enseignantes et des enseignants aux approches interculturelles*. Rapport final. Berne.
- Conseil de la famille et de l'enfance. (2000). *Pour une plus grande complicité entre les familles et l'école* (pp. 6–27). Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil scolaire Centre-Nord. (2003). *Profil de la clientèle immigrante des écoles francophones d'Edmonton*. Edmonton.
- Conseil scolaire Centre-Nord. (2006). *Défis de l'éducation francophone à l'ère de la croissance en Alberta*. Edmonton: Mémoire.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1994). *Être parent d'élève du primaire: Une tâche irremplaçable*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Cook, D. (2009). Le nouvel Ouest: Une crise identitaire imminente dans la ville du Stampede. In T. Carter, L. Ogilvie & T. Wotherspoon (dir.), *Nos diverses cités: les Prairies. Aux confins de la migration* (p. 136–141). Édition Métropolis.
- CRİRES. (1993). *La réussite scolaire et la collaboration entre l'école et la famille, 1(1)*. Québec: Université Laval.
- Dalley, P. (2002). Le multiculturalisme et l'école de la minorité francophone au Canada. In C. Couture & J. Bergeron (dir.), *L'Alberta et le multiculturalisme francophone* (pp. 127–143). Edmonton: Centre d'études canadiennes de la Faculté Saint-Jean et Association multiculturelle francophone de l'Alberta.
- Dalley, P. (2008). Immigration et travail en milieu minoritaire: le cas de l'Alberta. Thèmes canadiens. *Printemps*, 55–59
- Deslandes, R., Rousseau, N., & Fournier, H. (2007). La confiance entre enseignants, parents et élèves fréquentant les CFER. *Éducation et Francophonie*, XXXV(1), *Printemps*, 2007.

- Després-Poirier, M. (1999). *Le système d'éducation du Québec*. Québec: Gaétan Morin Éditeur.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *À l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- Epstein, J. L. (2001). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools.
- Farmer, D., & Labrie, N. (2008). Immigration et francophonie dans les écoles ontariennes: comment se structurent les rapports entre les institutions, les parents et le monde communautaire. *Revue des sciences De l'Éducation*, 34(2), 377–398.
- Fondation Roi Baudouin. (2005). Partenaires dans l'éducation: familles issues de l'immigration et école. In Journée d'études. *Bruxelles*, 18 mai.
- Hohl, J. (1996). *Qui sont «les parents»? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. Lien social et Politiques-RLAC*. Montréal: Université de Montréal, 35, 51–62.
- Institut national de recherche pédagogique. (2001). *La place et le rôle des parents dans l'école: dossier thématique dans le cadre de la recherche «école primaire»*. Paris: INRP.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). A research paradigm whose time has come. *Educational Research*, 33(7), 14–26.
- Kanouté, F. (2002). Les profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue Des Sciences De l'Éducation*, 28(1), 171–190.
- Kanouté, F., & Calvet, N. L. (2008). Les relations école-familles immigrées au Québec et en Catalogne. *Éducation et Francophonie*, 36(1), 161–176.
- Kanouté, F., Duong, L. & Audet, G. (2007). *L'insertion sociale en classe d'élèves du primaire issus de l'immigration récente à Montréal, leur profil académique et leur socialisation familiale*. Rapport de recherche remis au FQRSC.
- Kanouté, F., Vatz-Laaroussi, M., Rachédi, L., & Doffouchi, M. T. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue Des Sciences De l'Éducation*, 34(2), 265–289.
- Kanu, Y. (2009). Parcours scolaires favorisant l'intégration sociale des élèves réfugiés africains au Manitoba. In T. Carter, L. Ogilvie & T. Wotherspoon (dir.), *Nos diverses cités: les Prairies. Aux confins de la migration* (pp. 125–130). Édition Métropolis.
- Kherroubi, M. (dir.). (2008). *Des parents dans l'école*. Toulouse: Erès.
- Kim, E. (2002). The relationship between parental involvement and children's educational achievement in the Korean immigrant family. *Journal of Comparative Family Studies*, 33(4), 529–540.
- Kornhauser, A., & Sheatsley, P. B. (1977). L'élaboration des questionnaires et les techniques d'interview. In S. W. Cook, C. Sellitz, & L. S. Wrightsman (Eds.), *Les méthodes de recherche en sciences sociales* (pp. 532–564). Montréal: Éditions HRW.
- Lai, D.W.L. & Huffey, N. (2009). La discrimination vécue par les minorités visibles dans les petites collectivités. In T. Carter, L. Ogilvie & T. Wotherspoon (dir.), *Nos diverses cités: les Prairies – Aux confins de la migration* (pp. 136–141). Édition Métropolis.
- Leclercq, J. (1994). Recherche sur le degré d'implication des parents dans la vie scolaire. *Informations Pédagogiques*, 14, 1–4.
- Manço, A., & Petit, S. (2005). L'accueil de jeunes réfugiés non francophones dans les écoles de Liège. *Diversités et Citoyennetés*, IV, 7–13.
- Martin, L. (2003). *Intégration et scolarisation des élèves immigrants*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Mohseni, C. (2005). Des jeunes issus de l'immigration kurde. *Revue Passerelles*, 30(Kurdistan), 159–177.
- Montandon, C. (1996). La relation des parents avec l'école. *Lien social et Politiques - RIAC*, 35, 63–74.
- Mucchielli, A. (1991). *Les situations de communication*. Paris: Éditions Eyrolles.
- Mulatri, P. (2009). Les églises chrétiennes africaines francophones de la région d'Edmonton et l'intégration sociale et citoyenne des nouveaux arrivants. In T. Carter, L. Ogilvie et T. Wotherspoon (dir.), *Nos diverses cités: Les Prairies – Aux confins de la migration* (pp. 98–101). Édition Métropolis.
- Narimane, E. (2008). *Le destin des enfants immigrants en Catalogne: le droit à l'éducation des immigrés*. Document téléaccessible à l'adresse <www.spidh.org/fileadmin/spidh/Document_synthese_2008>. Consulté le 19 mai 2009.
- Ngo, H. V. (2003). Toward cultural competency: A practical guide to facilitate active participation of culturally diverse families in schools. Document téléaccessible à l'adresse <www.eslaction.com>. Consulté le 06 juin 2009.
- Ouellet, F. (2004). *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Collin.
- Pang, I. W., & Watkins, D. (2000). Towards a psychological model of teacher-parent communication in Hong Kong primary schools. *Educational Studies*, 26(2), 141–163.

- Patriciu, S. (2001). *Les représentations de l'intégration par les acteurs du système scolaire d'accueil québécois*. Thèse: Université de Sherbrooke.
- Périer, P. (2005). Le désaccord entre l'école et les familles populaires. Institut National de Recherche Pédagogique. *Le Bulletin du Centre Alain Savary*, 21(3), décembre 2005.
- Perrenoud, P. (2002). Quelques conditions d'un partenariat durable entre les parents et les enseignants. Document téléaccessible à l'adresse <www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/textes_2002>. Consulté le 15 mai 2005.
- Solomon, R. P. (1997). Race, role modelling and representation in teacher education and teaching. *Canadian Journal of Education*, 13(3), 325–340.
- Statistique Canada. (2006). *La population canadienne*. Site téléaccessible à <<http://www.statcan.ca/Daily/Francais>>. Consulté le 25 mars 2007.
- Statistique Canada. (2009). Estimations de la population canadienne. Site téléaccessible à <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/0903326/dq090326a-fra-hm>. Consulté le 10 juin 2010.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires: L'école et les familles*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Thompson, E. P. (1988). *La formation de la classe ouvrière anglaise*. Paris: Éditions Seuil.
- Vatz-Laaroussi, M. (2003). *Des familles citoyennes? Le cas des familles immigrantes au Québec*. Document téléaccessible à l'adresse <www.erudit.org/revue/nps/2003/n1/0096329r.pdf>. Consulté le 20 mai 2006.
- Vatz-Laaroussi, M., Kanouté, F., & Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes- écoles: De l'implication assignée au partenariat. *Revue Des Sciences De l'Éducation*, 34(2), 291–311.
- Vatz-Laaroussi, M. & Rachédi, L. (2004). La résilience comme contribution sociale pour les jeunes et familles réfugiées. *Thèmes canadiens*, avril 2004, pp. 48–52.
- Vatz-Laaroussi, M., Rachédi, L., Kanouté, F., & Duchesne, M. (2005). *Favoriser les collaborations familles immigrantes-école: soutenir la réussite scolaire*. Sherbrooke: C.R.P.
- Wang, D. (2008). Family-School Relations as Social Capital: Chinese Immigrant Parents in the United States. *The School Community Journal*, 18(2), 119–146.
- Zhang, C., Ollila, L. O., & Harvey, C. B. (1998). Chinese parents' perceptions of their children's literacy and schooling in Canada. *Canadian Journal of Education*, 23(2), 182–190.

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

Michèle Venet est professeure agrégée à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle est détentrice d'un Ph. D. en psychologie (profil recherche et clinique) de l'Université du Québec à Montréal. Elle s'intéresse principalement à la qualité des relations tant entre les parents et leur enfant qu'entre l'enseignante et ses élèves et l'enseignante et les parents d'élève. Adresse postale : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, 2500, boul. Université, Sherbrooke, Québec, Canada, J1K 2R1; adresse de courriel : Michele.Venet@Usherbrooke.ca