

**L'implication des femmes immigrantes originaires de pays de l'Afrique francophones dans le système scolaire franco-manitobain : la perception des mères des élèves nouveaux arrivants dans leur contribution à la scolarité de leurs enfants**

Par

Mireille Kazadi

Mémoire présenté à la Faculté d'études supérieures de l'Université du Manitoba pour satisfaire partiellement aux exigences du grade de

MAITRISE EN ÉDUCATION

USB Éducation  
Université de Saint-Boniface  
Université du Manitoba  
Winnipeg

Copyright © 2015 par Mireille Kazadi

## Table des matières

Liste des tableaux.....	iv
Liste des figures .....	v
Remerciements.....	vi
Résumé.....	viii
Introduction.....	1
Chapitre 1 : Problématique .....	3
1.1. Les objectifs et les questions de recherche.....	7
Chapitre 2 : Recension des écrits .....	9
2.1. L’immigration francophone au Manitoba .....	9
2.2. La culture de participation des parents dans l’éducation de leurs enfants.....	11
2.2.1. Le système éducatif au Canada : L’implication des parents à l’école.....	11
2.2.2. L’implication des parents immigrants dans les pays d’origine .....	13
2.3. Le rôle des femmes dans l’éducation .....	15
Chapitre 3 : Cadre théorique .....	17
3.1. L’approche de la collaboration parents-école .....	18
Chapitre 4 : Méthodologie .....	22
4.1. La méthode de recherche.....	22
4.2. Le profil des participants.....	24

4.3. La méthode de collecte de données .....	28
4.4. L'instrument de collecte de données .....	30
4.5. L'approche sur terrain .....	31
4.6. La précaution d'éthique et les limites .....	32
4.7. Le processus de l'analyse .....	33
Chapitre 5. Analyse de données .....	35
5.1. Interactions parents-enseignants .....	35
5.2. Interactions parents-élèves .....	39
5.3. Interactions parents-école.....	46
5.4. Interactions parents-communauté .....	53
5.5. Conclusions de l'analyse .....	55
Chapitre 6. Résultats et interprétation.....	57
6.1. Limites.....	62
Chapitre 7 : Recommandations .....	64
Appendices.....	66
Appendice A – Outil de collecte de données .....	67
Appendice B – Consentement libre et éclairé .....	68
Appendice C – Certificat d'éthique.....	70
Références.....	71

## Liste des tableaux

Tableau 1. Répartition des participantes selon leurs régions d'origine.....	25
Tableau 2. Répartition des participantes selon la durée de leur séjour au Manitoba.....	26
Tableau 3. Répartition du niveau scolaire des enfants par région d'origine.....	26
Tableau 4. Tableau des niveaux de scolarité des participantes selon leurs origines.....	27
Tableau 5. Tableau de distribution socioéconomique des participantes selon leurs origines.....	28

## Liste des figures

Figure 1 : Cercles d'influence de l'enfant dans sa scolarisation.....	34
---	----

## Remerciements

Je tiens à remercier toutes les mères qui ont participé volontairement à ce projet. Leur généreuse collaboration a beaucoup contribué à la compréhension du sujet de cette recherche. Je remercie aussi l'Accueil francophone pour son soutien tant matériel que logistique.

Ma profonde gratitude va à mon directeur de mémoire, M. Mamadou Ka, pour ses encouragements et sa direction dans les méandres de ce projet. Merci de m'avoir guidé dans la bonne voie et de m'avoir rassuré quand j'en avais besoin.

Aux membres du comité, Mme Marie-France Giasson et M. Saïd Bouthaim, un remerciement spécial pour leurs encouragements et leurs rétroactions qui m'ont permis de mener cette recherche à terme.

Une reconnaissance particulière va mon collègue et ami, Bathelemy Bolivar, pour ses conseils et son soutien.

Un sentiment spécial envers l'université de Saint-Boniface, en général, mais spécifiquement envers Mme Johanne Boily, conseillère au programme du 2<sup>e</sup> cycle... Merci d'avoir été un guide pour moi pendant tout ce long processus.

À mes frères et sœurs, amis, amies et connaissances, merci pour vos prières et encouragements tout au long de ce parcours.

À mes enfants, Monique, Fabrice et Jonam, merci du fond de mon cœur pour votre patience. Ce travail de mémoire, c'est à vous que je le dédie!

À mon amour, mon époux, mon partenaire qui a vécu cette expérience tout aussi intensément que moi... merci d'avoir été là, de m'avoir motivé et d'avoir veillé à ce que la flamme ne s'éteigne pas avant ce jour.

Enfin, à mes parents, qui malheureusement ne pourraient lire ce travail, mais de qui j'ai appris les valeurs du travail assidu, je dis : merci papa, merci maman.

## **Résumé**

Ce travail de mémoire cherche à comprendre l'implication des femmes immigrantes originaires de pays de l'Afrique francophone nouvellement arrivées dans le milieu scolaire franco-manitobain. Il vise à discerner les domaines de scolarité ainsi que les rôles que les mères jouent dans leur implication. Cette recherche qualitative a été menée au moyen d'entrevues individuelles semi-dirigées qui ont permis de recueillir les réalités de ces mères afin de mieux comprendre leur perception quant à leur contribution à la scolarité de leurs enfants. L'analyse de données recueillies a dégagé des résultats qui corroborent avec les littératures sur le sujet à savoir : l'importance de l'aide aux devoirs, la valorisation de la scolarisation comme véhicule d'amélioration du bien-être social, le besoin qu'ont les mères de communication avec l'école, etc. Les recommandations proposent à l'école de continuer ses efforts de communication et de développer davantage une ouverture envers les parents en les impliquant dans ses activités.

## **Introduction**

L'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants est un sujet qui a été traité par plusieurs chercheurs (Vatz-Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). Un grand nombre de recherches a démontré que lorsque les parents s'impliquent dans la scolarité de leurs enfants, ces derniers en tirent un grand bénéfice, car ils obtiennent de meilleurs résultats scolaires et améliorent leur comportement (Claes et Comeau, 1996; Patel et Stevens, 2010). Pourtant, la majorité des parents font face à de sérieux obstacles qui les empêchent de participer activement à la vie scolaire de leurs enfants. Pour quelques-uns, c'est le manque de connaissance du système scolaire et de ses attentes et pour d'autres c'est le faible niveau d'instruction (Kanouté, 2002; Kanouté et Lafortune, 2011).

Depuis quelques années au Manitoba, nous constatons qu'il y a un nombre de plus en plus grandissant d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles. À la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM), ce nombre est passé de 92 élèves en 2005-2006 à 179 élèves en 2009-2010 (DSFM, 2011). Cette augmentation du nombre d'élèves nouveaux arrivants originaires d'Afrique est un changement relativement récent au sein de la DSFM et impose des changements que les enseignants ainsi que les parents doivent gérer.

Dans la présente étude, je m'intéresse à connaître comment les parents et plus particulièrement les mères originaires de pays de l'Afrique francophones s'impliquent dans la scolarisation de leurs enfants.

Je vais d'abord exposer les attentes du système scolaire canadien face à l'implication des parents à l'école et par la suite, traiter de la situation des parents d'origine africaine par rapport à leur implication dans la scolarisation de leurs enfants. Enfin, je vais chercher à comprendre le rôle que joue particulièrement la femme dans cette implication à l'école.

Dans le premier chapitre, la problématique de ma recherche est posée et dans le deuxième, la recension des écrits est présentée. Le cadre théorique est exposée au troisième chapitre, la méthodologie est décrite au quatrième et l'analyse de données détaillée au cinquième. Enfin, les résultats et l'interprétation sont présentés au sixième chapitre.

## Chapitre 1 : Problématique

Au Manitoba, depuis les dix dernières années, le nombre d'*élèves nouveaux arrivants* (ÉNA) s'est considérablement accru (Piquemal, Bolivar et Bahi, 2009). En regardant le niveau d'enrôlement des élèves au sein de la DSFM par exemple, nous constatons que les ÉNA y sont une réalité au sein de ses écoles. De 2005 à 2010, le nombre d'ÉNA dans la DSFM est passé de 91 à 179 (*Rapport à la collectivité de la DSFM*, 2011). L'intégration scolaire de ces élèves dans les écoles de la DSFM est un enjeu de grande envergure. En effet, cette nouvelle population d'élèves présente de grands défis pour ces écoles. Plus particulièrement, les élèves originaires de pays de l'Afrique francophones, ceux qui viennent de pays ravagés par les guerres et qui ont connu des interruptions scolaires ou ceux qui n'ont tout simplement pas eu de scolarité (Kanu, 2008). Ces interruptions ainsi que ce manque de scolarité ont un impact sur leur intégration et leur réussite scolaire dans le pays d'accueil (Piquemal et Bolivar, 2009). Ceci est un problème général qui touche plusieurs milieux scolaires dans le monde.

Au Royaume-Uni, les élèves qui viennent de familles de minorités ethnoculturelles relèvent des défis aux niveaux scolaire et pédagogique. Ces défis se présentent aussi aux niveaux culturel et langagier (Archer, 2010). Cette situation est similaire à celle des ÉNA ici au Manitoba dans la plupart des divisions scolaires qui accueillent ces élèves. La réussite scolaire de ces élèves, indique Vatz-Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008), est la préoccupation des enseignants, des parents et de tous les autres intervenants scolaires.

Kanouté et Lafortune (2010) indiquent dans leur recherche que les éléments clés à prendre en considération dans la réussite scolaire des ÉNA sont les mêmes que ceux de tous les autres élèves de manière générale. Ces auteurs notent cependant qu'il faut prendre en considération la situation minoritaire des ÉNA ainsi que les défis, tels que le manque de connaissance du système scolaire et de la langue d'enseignement.

Lorsqu'on parle de la réussite scolaire des élèves, on remarque que dans le document publié sur le site des parents de l'Ontario, l'explication est donnée aux parents sur les bien-fondés de leur participation dans l'éducation de leurs enfants et l'on y expose les différents moyens pour y participer (*Les parents comptent*, 2013). Au Manitoba, le ministère de l'Éducation appuie la participation des parents dans l'éducation de leurs enfants en décrivant les avantages de celle-ci et suggère des programmes de compétences parentales pour appuyer les parents (Éducation Manitoba, 2003).

Plusieurs recherches démontrent que les rapports qu'ont les parents avec l'école jouent un rôle important dans la réussite scolaire de leurs enfants (Ascher, 2010; Deslandes et Bertrand, 2002; Kanouté, 2007a; Vatz-Laaroussi et al. 2005). Dans leur étude, Vatz-Laaroussi et al. (2005) soulignent que ces rapports entre les parents et l'école varient de manière considérable d'une société à l'autre ou selon la dynamique des familles. Ils soutiennent aussi que la classe sociale tout comme le milieu de vie de celles-ci ont une influence sur ces rapports. Toujours en essayant de comprendre ces interactions entre les parents immigrants et l'école, Vatz-Laroussi et al. (2005) confirment que ces parents ont une relation passionnée avec l'école. Ils ont beaucoup d'attentes par rapport à l'éducation de leurs enfants quant à la performance scolaire, à l'accès aux études universitaires, à l'intégration et à la mobilité sociale de leurs enfants (Archer, 2010; Vatz-Laroussi, Kanouté et Rachédi, 2008).

Pour les parents des ÉNA, l'implication dans la scolarité de leurs enfants est une attente nouvelle et inconnue bien qu'ils comprennent l'importance de celle-ci (Kanu, 2008). Ils encouragent leurs enfants à s'instruire et à s'éduquer, sans trop s'impliquer dans le travail que fait l'enseignant à l'école. Ils font une nette séparation entre le rôle des parents et celui de l'enseignant (Akkari et Changkakoti, 2008) : l'enseignant a le devoir d'instruire les élèves et les parents ont celui de les éduquer. Le nouveau système scolaire s'attend à ce qu'ils s'impliquent dans la scolarisation des enfants, c'est-à-dire, qu'ils participent aux réunions lorsqu'ils sont invités, qu'ils aident les enfants à faire les devoirs à la maison et qu'ils participent aux activités organisées à l'école ou par l'école de leurs enfants (Kanu, 2008). Ces attentes corroborent aussi avec les différentes suggestions d'implication qu'Epstein (2001) présente aux parents.

Considérant que c'est l'école ou son personnel enseignant qui est appelé à communiquer avec les familles des ÉNA tout au long de l'année scolaire, l'école doit s'assurer que l'information est claire, précise et livrée à bon port. Cependant, plusieurs recherches démontrent que les diverses communications entre l'école et les familles ne sont pas perçues, ni interprétées ou comprises de la même manière par les deux institutions (Kanouté, Mc Andrew et Audet, 2013; Vatz Laaroussi, 2008). Ainsi, l'idée que les parents des ÉNA ne s'impliquent pas dans la scolarité de leurs enfants pourrait émaner de ces différences d'interprétation ou de compréhension des communications partagées par l'école.

Lorsqu'on regarde aussi les défis socio-économiques que doivent relever ces parents lorsqu'ils immigreront, tels la recherche d'emploi et de logement, nous réalisons que leur engagement dans la vie scolaire de leurs enfants est compromis d'autant plus qu'ils sont préoccupés par leur survie sociale et financière (Bahi, Bolivar et Piquemal, 2009).

Selon certaines cultures africaines, c'est l'homme qui généralement s'occupe des besoins de sa famille. Dans la plupart des situations, même après avoir immigré, il est fréquent de constater que ce sont les pères qui vont en dehors du foyer pour tenter de gagner leur pain. Cependant, Tyyskä (2009) souligne que pendant la période d'intégration, il est possible que les rôles familiaux évoluent, voire changent. Ces familles ne sont pas nécessairement bien préparées à affronter les changements liés aux rôles spécifiques des mères dans le foyer. Les mères se trouvent, pour la grande partie du temps, à gérer et à encadrer les enfants à la maison. Fourn (2011) explique cette réalité en soulignant le suivant :

« Au niveau de chaque société, les hommes et les femmes vivent différentes réalités. Si l'homme est plus présent dans la sphère de la production marchande et que les femmes ont pour apanage la sphère domestique où elles exercent leur rôle social et de reproduction biologique, cela n'a pas empêché certaines d'occuper des places très importantes dans la transmission, la diffusion par l'éducation des valeurs culturelles.» (p. 2)

Les femmes africaines sont les actrices principales responsables de l'éducation des enfants et participent aux processus de leur intégration sociale et scolaire. D'une manière générale, elles sont mieux placées pour contribuer de façon directe à l'épanouissement de leurs enfants à l'école et dans la communauté. Elles passent plus de temps à la maison avec leurs enfants. Traditionnellement, elles assument le rôle de veiller sur les enfants et leur éducation dès la naissance. Un document publié qui a utilisé les données de l'Enquête Niveau de Vie 2008 (ENV-2008) souligne que « la participation active des femmes dans les décisions du foyer et de l'éducation des enfants pourrait diminuer les risques d'échec au primaire ».

Considérant le rôle significatif des mères au sein de la famille, je veux, à travers ma lecture de littératures existantes et par mes travaux sur terrain, chercher à comprendre à quel niveau et comment elles s'impliquent dans la scolarité de leurs enfants, mais cela selon leur perspective.

C'est dans cette optique que je cadre ma recherche, sur le degré de compréhension des mères quant à l'importance de leur rôle dans la scolarité de leurs enfants. Comprennent-elles ce qui est attendu d'elles au niveau des écoles de leurs enfants? Si tel est le cas, comment perçoivent-elles leur implication dans la scolarité de leurs enfants?

### **1.1. Les objectifs et les questions de recherche**

Dans la plupart des cultures africaines, l'implication des parents dans le processus de scolarisation est très limitée. Cette implication presque inexistante s'explique entre autres par le faible niveau de scolarité des parents, la culture et les traditions de ces peuples qui estiment que la scolarisation des enfants incombe presque totalement à l'école (Ngala, 2005).

L'immigration vers une nouvelle terre d'accueil insinue un changement d'environnement et même de culture, mais nécessite une période de transition et d'adaptation. Le but de cette recherche est de comprendre comment les parents immigrants originaires de pays de l'Afrique francophones se sont adaptés au mode d'implication à la vie scolaire de leurs enfants dans le système scolaire franco-manitobain. Je vais explorer le rôle des parents dans la scolarisation de leurs enfants et plus particulièrement, la perception des mères quant à

leur contribution à la scolarité de leurs enfants dans ce nouveau contexte social. Pour ce faire, je vais orienter ma recherche autour des questions suivantes :

1. Quels sont les domaines de scolarité spécifiques dans lesquels les mères immigrantes originaires de pays de l'Afrique francophone s'impliquent dans la scolarisation de leurs enfants?
2. Quels rôles jouent les mères immigrantes originaires de pays de l'Afrique francophone dans leur implication dans la vie scolaire de leurs enfants?

Avant de m'engager dans la démarche menant à répondre à ces questions de recherche, j'ai consulté plusieurs littératures existantes portant sur les rapports entre l'école et la famille. Cette recension m'a permis de souligner davantage la pertinence de mon sujet en explorant les conclusions des recherches récentes au sujet de l'implication des parents dans la scolarisation de leurs enfants tant en Afrique qu'au Canada.

## **Chapitre 2 : Recension des écrits**

### **2.1. L'immigration francophone au Manitoba**

Le Canada est, depuis sa fondation, un pays majeur d'immigration selon Farmer (2010). Dès le début des grands mouvements migratoires vers l'Amérique du Nord, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, les premiers peuples étrangers qui se sont établis au Canada sont les Européens. Ils sont à la recherche de richesses, de nouvelles opportunités et de travail. Dans une de leurs études, Roy, Legault et Rachédi (2008) affirment que l'immigration au Canada s'amplifie et présente une diversité sans précédent. Le recensement de Statistique Canada de 2001 atteste que l'Asie et l'Europe sont les sources premières de nouveaux immigrants.

Selon Citoyenneté et Immigration Canada (CIC, 2012), l'immigration est essentielle au développement de l'économie et de la culture canadienne. Pour optimiser les avantages qui en découlent, le Canada s'est doté d'un programme de gestion de l'immigration dont l'établissement et l'intégration des nouveaux immigrants comptent parmi des objectifs importants. Ce programme est cautionné par la *Loi sur l'immigration et la protection des réfugiés* (CIC, 2012). Farmer (2010) soutient que pour le Canada, en plus de l'impact sur le tissage et la structure démographique, l'immigration lui assure une quantité et une qualité de main-d'œuvre adéquate et suffisante. L'immigration francophone au Manitoba se présente comme une réponse au faible poids démographique des francophones et une condition nécessaire au renouvellement des communautés. La Province connaît une stabilité dans le

nombre de francophones en grande partie due à l'arrivée récente d'un bon nombre d'immigrants, principalement d'origine européenne et africaine qui a le français comme langue d'usage ou comme langue maternelle. Soulignons cependant que l'immigration africaine est un phénomène récent qui ne remonte qu'aux années 1970. Elle s'est intensifiée depuis les années 1990 (Drescher, 2008).

Au Manitoba, les immigrants francophones qui s'y installent actuellement sont originaires de l'Afrique subsaharienne et du Maghreb. Ils sont soit réfugiés, soit travailleurs qualifiés ou investisseurs. Ceux qui viennent de pays affligés par la guerre, les réfugiés, connaissent une panoplie de défis d'intégration lorsqu'ils arrivent dans le pays d'accueil. Ces personnes ou ces familles sont fortement affectées par les guerres et les oppressions (Piquemal, Bolivar, Bahi, 2009). La précarité dans laquelle elles ont vécu a souvent contribué au manque de scolarité formelle pour les parents et surtout pour leurs enfants. Malgré toutes les politiques d'immigration mises en place (CIC, 2012; Plan stratégique, 2006), on constate que les nouveaux arrivants font face à de nombreux défis. Les défis de leur intégration sont d'actualité et continuent à se poser.

Le point qui sera d'intérêt primordial dans cette étude est celui de la participation des parents immigrants dans l'intégration scolaire de leurs enfants dans le système scolaire canadien de manière générale et plus précisément, dans les écoles de la DSFM. Selon Taleb (2007), une participation active des familles immigrantes à la vie scolaire peut être un indicateur de leur adaptation à la société d'accueil.

## **2.2. La culture de participation des parents dans l'éducation de leurs enfants**

### **2.2.1. Le système éducatif au Canada : L'implication des parents à l'école**

Plusieurs recherches faites ici et ailleurs dans le monde démontrent l'importance de l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leurs enfants (Epstein, 2011, Kanouté, 2002 et Deslandes, 2012). Certaines recherches démontrent aussi les avantages de cette implication par rapport aux résultats des élèves à l'école. Selon Epstein (2011), les parents qui s'impliquent dans la scolarité de leurs enfants peuvent avoir un impact positif sur l'attitude et les résultats de leurs enfants à l'école quel que soit leur niveau de scolarité.

Au Canada, de manière générale, le système éducatif compte sur la participation des parents pour assurer la réussite scolaire des élèves. Au Québec par exemple, c'est depuis la réforme de l'éducation des années 1960 que les commissions scolaires encouragent les parents à participer dans l'éducation de leurs enfants (Holh, 1996). Ainsi vers les années 1998-1999, la *Loi sur l'instruction publique* du Québec a été modifiée dans le but d'offrir une place plus grande à la participation des parents à l'école. Cette implication des parents permet une collaboration qui amène une influence positive sur les résultats scolaires des enfants (Deslandes, 2008). L'école a des attentes assez précises quant à leur implication, telles qu'aider leurs enfants à comprendre la culture scolaire, aider avec les travaux scolaires à la maison, cultiver le plaisir dans leur apprentissage (Calvet et Kanouté, 2008). Hohl (1996) soutient qu'en Amérique du Nord la mission éducative de l'école compte sur la participation des parents aux différentes activités de l'école. « Les parents sont des personnes clés dans le fonctionnement de l'école et dans la réussite de leurs enfants à l'école » (p.52). Dans sa

recherche, Epstein (2005) affirme que l'implication des parents à la scolarité de leurs enfants comporte plusieurs avantages. Les résultats de cette recherche démontrent que lorsque les parents s'impliquent dans le parcours scolaire de leurs enfants, cela favorise leur réussite scolaire, nourrit leur sentiment de bien-être et améliore leur assiduité à l'école. Cette participation des parents se fait sous forme de partenariat parents-école (Laroussi, Kanouté et Rachédi, 2008).

Leur implication peut se faire de plusieurs façons, nous dit Epstein (1995). Il décrit six façons selon lesquelles les parents peuvent s'impliquer dans la scolarité de leurs enfants. Ils peuvent le faire au moyen de l'exercice du rôle parental, de la communication avec l'école, du bénévolat à l'école, de l'aide aux devoirs à la maison, de la participation aux conseils des écoles et aux prises de décision et enfin, en collaboration avec la communauté. En se basant sur ces différentes options qu'ont les parents de pouvoir s'impliquer dans l'éducation de leurs enfants, il revient à chaque parent de s'impliquer dans l'éducation de ses enfants selon ses connaissances et selon ses capacités.

En conclusion, le système scolaire canadien compte sur la participation des parents comme facteur important au succès des enfants à l'école. Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2006) précisent aussi que cette collaboration entre les parents et l'école commence très tôt, c'est-à-dire, dès l'entrée de l'enfant à la prématernelle. Après avoir souligné dans les grandes lignes l'implication des parents canadiens dans le système scolaire, je vais ensuite regarder de plus près comment se présente l'implication des parents immigrants dans la scolarité de leurs enfants dans leurs pays d'origine.

### **2.2.2. L'implication des parents immigrants dans les pays d'origine**

En Afrique, le système éducatif qui y existe jusqu'à présent est celui qui a vu le jour avec la colonisation (Fourn, 2011). Il est fondé sur le modèle européen. La majorité des systèmes scolaires dans les pays de l'Afrique francophones est calquée, tel que le souligne Ka (2011), soit sur le système belge, soit sur le système français, dépendant de l'influence coloniale. Dans la plupart des pays africains, le système scolaire est généralement responsable de l'instruction des élèves et il est le seul garant de leur éducation sur tous leurs parcours scolaires. Pour nous aider à mieux comprendre le manque d'implication des parents immigrants dans l'éducation de leurs enfants, Akkari et Changkakoti (2008) présentent deux traditions qui expliquent la manière dont la collaboration se fait entre école et famille. La première est celle qui explique la tradition nord-américaine, celle qui encourage la participation des parents dans la scolarité de leurs enfants que ces auteurs opposent à celle qui explique la tradition française où l'enseignant a très peu de comptes à rendre aux parents. Cette deuxième tradition veut une séparation claire et nette entre l'école et la famille. Laroussi, Kanouté et Rachédi (2008) affirment que les parents immigrants ne participent pas à la scolarité de leurs enfants. L'école est complètement séparée de la famille.

Parmi les raisons qui justifient le manque d'implication des parents immigrants, il y a, comme le mentionne le rapport du Conseil de planification sociale d'Ottawa (2010), le manque de connaissance de l'une des deux langues officielles. Ceci empêche les parents d'avoir accès aux mêmes informations que reçoivent leurs enfants tout comme à celles que donnent les institutions du pays d'accueil. Ce défi de communication empêche les parents de participer aux rencontres d'école. Une des conséquences que souligne Farmer (2008) est que le personnel enseignant considère l'absence des parents aux réunions comme un

désintéressement à la scolarité de leurs enfants. Cependant, diverses études faites sur l'éducation en Afrique de l'Ouest confirment que les parents jouent un rôle important en créant des conditions de réussite favorables à la maison afin de permettre aux enfants d'apprendre. Les conditions à améliorer, par exemple, peuvent aller de la réduction des tâches ménagères pour les filles afin de leur permettre d'avoir accès à l'école au simple fait de s'assurer d'une certaine constance dans leurs études (Delorme, 2002).

Pour les parents nouvellement immigrés au Canada, la mission de l'école et la vision du système scolaire canadien diffèrent radicalement de celles du système auquel ils sont familiers. Pour ces derniers, « Le soutien affectif et la valorisation de la scolarité sont plus importants que l'accompagnement technico-pédagogique » déclarent Akarri et Changkakoti (2008). L'enseignant ne communique que rarement avec les parents, c'est à l'école que revient la responsabilité totale de l'éducation des élèves soulignent ces deux auteurs.

Imprégnés du système scolaire de leur pays d'origine, lorsque les parents immigrants arrivent au Manitoba, ils éprouvent beaucoup de difficulté à comprendre le système scolaire canadien. Ils ne savent pas ce qu'ils doivent attendre de l'école. Leurs attentes par rapport à l'école sont différentes. Ils ne comprennent ni la structure scolaire ni ce que le système scolaire attend d'eux (Hohl, 1996).

Dès lors, on comprend que la différence entre les deux systèmes peut être source de défis. Bien qu'Ali (2007) affirme que les parents ainsi que les enseignants ont tous une idée sur le système éducatif, il confirme que leur entendement sur les concepts clés, tels que les devoirs à la maison, le poids des notes et la participation aux activités parascolaires, est différent.

En dépit du fait que les parents africains ne s'impliquent pas beaucoup dans l'éducation de leurs enfants à l'école, certains auteurs pensent que le moment est venu pour que ceux-ci commencent à mieux comprendre ce que leurs enfants apprennent à l'école (Delorme, 2002, p.103-104).

### **2.3. Le rôle des femmes dans l'éducation**

En Afrique, selon Fourn (2011), les femmes diffusent des valeurs culturelles et transmettent des connaissances éducatives dans une certaine convivialité. Elles éduquent ainsi les jeunes filles de différentes façons à travers les contes, les chansons, etc. La mère, dit-on, est la figure emblématique de l'éducation traditionnelle africaine. Dans certains endroits au monde, tel qu'au Brésil, parmi les nombreux efforts de scolarisation des enfants et de ceux qui promeuvent l'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants, on explique que les mères valorisent l'éducation plus que les pères et l'on soutient que leur implication est plus constante et équitable (Akkari, 2002 p. 74). Au Canada, dans leur recherche sur la motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire, Deslandes et Bertrand (2002) expliquent que les mères qui travaillent à l'extérieur du foyer ne s'impliquent pas beaucoup dans la scolarité de leurs enfants, mais par contre, elles aident beaucoup leurs enfants à la maison à faire des travaux en lecture, en mathématiques et en sciences dès le jeune âge (Eccles et Harold 1996).

En raison de ces différentes contributions traditionnelles des femmes dans l'éducation de leurs enfants, l'on préconise que les femmes se trouvent dans les meilleures positions

lorsqu'il s'agit de l'implication des parents dans la scolarité des enfants et de faciliter leur intégration dans les écoles lorsqu'ils sont dans le pays d'accueil (Fourn, 2011).

Il y a plusieurs études faites sur l'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants, mais il y en a très peu qui traitent particulièrement de la contribution de la femme dans cette implication. Un document publié qui a utilisé les données de l'Enquête Niveau de Vie 2008 sur l'échec scolaire, l'environnement économique et éducatif en Côte d'Ivoire indique que les possibilités d'échec sont plus grandes lorsque le chef de famille n'est pas instruit. Ce même document mentionne que « la participation des femmes dans la prise des décisions pour le foyer ou l'éducation des enfants réduit le risque d'échec scolaire des enfants au primaire » (Enquête Niveau de Vie 2008). Ce que cette étude m'a appris et a fait ressortir d'une certaine manière est que, pour atteindre le but commun d'une réussite scolaire des enfants, un certain niveau de collaboration entre les personnes responsables de leur bien-être est indispensable. Cette collaboration n'enfreindrait pas aux rôles et responsabilités des parents, mais serait un complément nécessaire à l'aboutissement de l'objectif commun, la réussite scolaire des enfants. J'ai axé mon travail sur la compréhension du rôle et du soutien de la mère dans la scolarité des enfants.

Dans le cadre théorique que je vais traiter dans le chapitre suivant, je vais baliser l'approche spécifique que j'ai suivie pour mener à terme ma recherche.

### **Chapitre 3 : Cadre théorique**

Pour qu'il y ait collaboration, il faut qu'il y ait un besoin de l'apport de l'autre, de partage, qui des connaissances et des expériences, qui des habiletés et compétences en vue d'un but commun (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010). Dans un environnement scolaire, cette collaboration comprend des caractéristiques particulières qui ont été identifiées par Friend et Cook, cités dans Beaumont, Lavoie et Couture, (2010). « Les participants devraient y adhérer de façon volontaire et se sentir égaux entre eux. En se basant sur la poursuite de buts communs, la collaboration faciliterait le partage des responsabilités, des ressources et promouvrait les interactions interpersonnelles, dans une atmosphère de confiance et un environnement stimulant pour des activités de collaboration. » (p. 6-9).

Me basant sur ces caractéristiques de collaboration dans le domaine de l'éducation, dans le cadre de cette recherche, je me suis penchée sur l'approche collaborative entre familles-école pour comprendre l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants. Vatz Laroussi, Kanouté et Rachédi (2008) définissent la collaboration au sens large en disant que : « C'est le fait de prendre part à une tâche, ou d'assumer une responsabilité dans l'éducation des enfants sans que cela porte atteinte aux rapports et aux droits des intervenants lors des interactions entre la famille et l'école. » (p. 293). La collaboration n'est donc ni une constante ni un phénomène ponctuel; elle est plutôt dynamique et adaptative.

### 3.1. L'approche de la collaboration parents-école

La question de la collaboration entre l'école et les parents est au cœur de plusieurs recherches. Son importance fait qu'elle se pose de manière régulière pour permettre l'amélioration de politiques et le progrès dans le monde scolaire (Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). Cette collaboration entre l'école et les parents démontre des avantages autant pour les élèves que pour l'école, tels que de meilleurs résultats aux tests, un bon comportement et une attitude positive du côté des élèves, un bon moral, un meilleur support des familles et une bonne réputation dans la communauté du côté de l'école (Centre For Child Well-Being, 2012). Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008) ont développé différents modèles de collaboration qui permettent de mieux comprendre l'implication des parents nouvellement arrivés dans l'éducation de leurs enfants. Ces modèles sont regroupés en six catégories. Le premier est le modèle de l'implication assignée. Celui-ci rappelle à tous parents sans distinction de pays d'origine de s'impliquer dans la scolarité de leurs enfants. Selon ce modèle, c'est l'école qui détermine les normes et les impose aux familles immigrantes (p. 298). Farmer (2008) renforce ce point en affirmant que « les rapports entre l'école et la famille sont largement définis à partir du point de vue de l'institution. C'est l'école qui prescrit, dans une large mesure, comment doit se manifester la présence des parents au sein de l'établissement et qui précise à quoi ressemble un bon parent d'élève... ». Le deuxième modèle est celui de la collaboration partenariale, qui place l'école au même pied d'égalité que la famille et se veut partenaire de celle-ci. Les deux institutions reconnaissent qu'elles ont la même mission, celle d'éduquer, de socialiser et d'instruire les enfants (p. 299). Le troisième est celui de la collaboration avec espace de médiation. Dans ce modèle, l'influence de la

famille est plus grande. C'est-à-dire que les deux institutions ne sont pas sur la même longueur d'onde, l'influence de la famille étant plus grande. Ce modèle vient alors apporter un terrain d'entente aux deux institutions tout en appuyant les parents immigrants par les informations et les services nécessaires pour faciliter leur implication dans la scolarité de leurs enfants. Le quatrième modèle est celui de la collaboration distance assumée. Dans celui-ci, l'impact de la langue de communication et l'impact de la culture du pays d'origine sont énormes.

L'influence de ces deux domaines empêche le rapprochement des deux institutions si bien que l'on doit recourir aux instances externes, telles que les communautés ethniques ou religieuses, pour appuyer les parents immigrants dans leur implication dans la scolarité des enfants (p. 301). Le cinquième est celui de la collaboration fusionnelle. Ce modèle est particulièrement différent, tel que le soulignent ces auteurs : « C'est l'école qui sort de l'institution pour entrer dans la famille ». La relation sociale qui se crée alors permet d'installer la confiance et le lien entre les deux institutions. Ce modèle est indicateur du faible niveau de scolarité des parents immigrants et du niveau socio-économique (p. 302). Ce modèle compense bien pour les habitants de petites villes, car elle remplace les services adaptés qui sont inexistantes. Enfin, le sixième modèle préconise la collaboration en quête de visibilité. Ce modèle vient ainsi aider à combler les manques de tous les autres modèles, car il apporte une dimension culturelle, communautaire, voire religieuse à la collaboration. Ce modèle nous permet de comprendre le rôle unique qu'ont les femmes lorsqu'elles s'impliquent dans l'éducation de leurs enfants (p. 303).

Une autre perspective d'analyse de la situation est proposée par Deslandes (2010) dans son approche de collaboration école-famille-communauté comme un projet de société, qui oscille autour du nucléus enfant. C'est un mécanisme en cinq étapes qui définit les actions des

partenaires et met en branle ce partenariat : Explorer (ouverture d'esprit, invitation à la collaboration); Amorcer (analyse de la situation et identification des obstacles); Planifier (identification des moyens et méthodes de fonctionnement, développement d'un calendrier); Implanter (mise en action et promotion du partenariat); Évaluer (constat et évaluation de l'atteinte des objectifs). Dans son modèle, Deslandes (2010) ajoute que pour que ces actions se réalisent harmonieusement, l'école ou l'environnement du partenariat doit promouvoir quatre ingrédients humains, qu'elle a nommé les 4A, qui sont indispensables, à savoir : Approche (reconnaissance de l'importance des partenaires); Attitudes (valorisation des inputs des partenaires); Atmosphère (environnement agréable de collaboration); Actions (intégration des partenaires) (p. 10-11). Dans le développement de son modèle, Deslandes (2010) résume alors que c'est avec les combinaisons diverses des cinq actions susmentionnées, en tenant compte des 4A, les ingrédients humains, l'ensemble appliqué par les quatre partenaires dans la scolarisation (élèves, parents, école et communauté), que l'on obtient les conditions gagnantes des partenariats école-famille-communauté.

Ainsi, de tous les modèles présentés par ces auteurs, je ne saurais me pencher sur le premier, celui de l'implication assignée, pour le fait qu'il est imposé, c'est l'école qui impose aux parents les façons précises de s'impliquer dans la scolarité de leurs enfants. Ne connaissant pas nécessairement les attentes du nouveau système éducatif auquel ils font face, il est difficile pour les parents nouveaux immigrants de s'y adapter. Je ne saurais non plus m'appuyer sur le modèle de collaboration partenariale pour la simple raison que l'école et la famille n'ont pas les mêmes pouvoirs lorsqu'il s'agit de l'éducation des enfants. Il est difficile d'entrer dans un partenariat lorsque les familles ne sont pas outillées, du moins pas dès le

départ. Je ne me pencherai non plus sur le modèle de collaboration avec espace de médiation parce que dans ce modèle l'influence de la famille est plus grande. Ce modèle empêche les deux institutions de cohabiter, l'influence de l'une étant plus grande que celle de l'autre. Quant au modèle de collaboration en quête de visibilité, il est idéaliste. Ni l'école, ni les parents nouveaux arrivants ne sont rendus à ce niveau de collaboration.

Ma recherche se concentrera autour de deux approches. Celle de la collaboration distance assumée et celle de la collaboration fusionnelle avec une emphase sur les défis particuliers des femmes à participer dans la scolarité de leurs enfants. Le choix de ces modèles est justifié par le fait qu'ils sont les plus proches du contexte de cette étude. Ils me permettront d'identifier les domaines culturels, linguistiques ou institutionnels qui sont des obstacles à une meilleure implication des mères dans la scolarité de leurs enfants. Mon étude est de nature qualitative et s'inscrit dans un cadre qui correspond mieux aux deux modèles de collaboration mentionnés ci-haut qui permettront selon mes questions de recherche, d'explorer les expériences et les perceptions telles que vécues par ces femmes immigrantes, mon public ciblé.

Le chapitre suivant est consacré à la méthodologie de recherche. Ensuite, je vais présenter l'échantillonnage, les outils d'investigation et de collecte de données qui ont été utilisés. Enfin, je présenterai la méthode d'analyse de données.

## **Chapitre 4 : Méthodologie**

### **4.1. La méthode de recherche**

Cette recherche s'est intéressée à une situation éducative qui implique les interactions sociales des femmes immigrantes francophones originaires d'Afrique nouvellement arrivées au Canada et qui vivent une nouvelle réalité, celle de participer à la scolarité de leurs enfants. J'ai cherché à comprendre non seulement les réalités que vivent ces femmes lorsqu'elles s'impliquent dans la scolarité de leurs enfants, mais aussi de comprendre comment elles perçoivent leur implication dans cette scolarité dans le pays d'accueil. L'intérêt particulier dans cette démarche émane du fait que je suis intervenante en éducation dans un établissement scolaire où la population immigrante est d'un nombre considérable. La population ciblée dans cette recherche reflète entièrement la clientèle que je dessers.

Il existe plusieurs méthodes de recherche sur lesquelles s'appuyer pour aboutir à une étude compréhensive de la réalité sociale de la population ciblée. D'une part, une approche méthodologique de recherche quantitative qui aurait sûrement donné en chiffres des explications sur les diverses hypothèses émises selon le contexte. D'autre part, une approche méthodologique de recherche qualitative, qui aurait permis d'aboutir à une description et une compréhension de la situation en contexte (Bühlmann et Tettamanti, 2007, p. 196).

Vu le caractère social de cette recherche et en vue de répondre aux questions qui relèvent de la perception des mères immigrantes francophones quant à leur implication dans la scolarité de leurs enfants dans un nouveau système scolaire, j'ai embrassé les fondements de la méthodologie de recherche qualitative. En effet, comme le disent Denzin et Lincoln (2005) cités dans Creswell (2007), la recherche qualitative est une activité situationnelle qui positionne le chercheur au cœur de l'environnement qu'il étudie. Il est ainsi apte à interpréter cet environnement à travers des représentations graphiques ou physiques, des notes et des mémos, des entrevues, des conversations, des enregistrements, etc. Creswell soutient également que la nécessité d'une recherche qualitative se justifie quand il y a un besoin d'étudier un groupe ou une population, d'identifier des variables mesurables ou simplement pour faire entendre des voix silencieuses (p. 40). De leur côté, Karsenti et Savoie-Zajc (2004) renchérissent en invoquant qu'une recherche qualitative permet de recueillir les données qui décrivent bien les domaines d'intérêts reliés aux questions de recherche (p. 116).

Forte de ces justificatifs, j'ai trouvé cette méthode exploratoire comme étant bien adaptée à ma recherche dans le domaine de l'éducation. Elle m'a permis d'obtenir des données descriptives et de comprendre davantage le parcours, les réalités de ces femmes et surtout, leurs perceptions de leur implication dans la scolarité de leurs enfants inscrits dans les écoles urbaines de la DSFM.

Au-delà des résultats escomptés, j'ai aussi cherché à comprendre les raisons de leur faible participation dans la scolarité de leurs enfants, afin de les outiller ou de pourvoir des pistes de recommandations qui pourraient leur être utiles dans leurs démarches.

La méthode qualitative m'a permis de faire des entrevues semi-dirigées qui ont aidé à laisser émerger les explications et l'entendement des participantes sur les sujets traités. Elle a aussi, comme la plupart des recherches aujourd'hui, permis d'explorer davantage mon sujet tout en mettant l'accent sur les descriptions des situations. Celles-ci ont facilité ma compréhension du vécu des participantes, car je n'avais pas d'hypothèses précises ni vérifiables sur lesquelles me baser (Bühlmann et Tettamanti, 2007, p. 196). Cette méthode m'a permis d'être sensible aux expériences des participantes. Ainsi, mon guide d'entrevue semi-dirigée avec des questions de nature ouverte leur a donné une plus grande liberté dans leur façon de s'exprimer et m'a permis de mieux comprendre les partages qui ont été faits pendant la réalisation des entrevues.

#### **4.2. Le profil des participants**

La population ciblée dans cette recherche était constituée de femmes immigrantes francophones, originaires de pays de l'Afrique francophones. J'ai choisi seize femmes nouvellement arrivées dans la province du Manitoba entre les années deux mille onze et deux mille quinze et dont les enfants fréquentaient les écoles urbaines de la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM). Ces femmes immigrantes sont originaires de dix différents pays francophone d'Afrique, regroupés en trois régions, soient l'Afrique du Nord (l'Égypte), l'Afrique de l'Ouest (le Bénin, la Côte d'Ivoire, le Mali, la Mauritanie, le Sénégal) et l'Afrique centrale (le Rwanda, la République démocratique du Congo, la République populaire du Congo, la République centrafricaine).

RÉGIONS D'ORIGINE DES PARTICIPANTES		
Afrique du Nord	1	6,25 %
Afrique de l'Ouest	7	43,75 %
Afrique centrale	8	50,00 %
TOTAL	16	100,00 %

Tableau 1. Répartition des participantes selon leurs régions d'origine

Pour le choix du nombre de participantes, je me suis appuyée sur la recherche de Savoie-Zajc (2000) qui dit que dans une recherche qualitative, on doit avoir une bonne représentativité des sujets lorsqu'on les sélectionne tout en prenant en considération les objectifs de la recherche lors de ce choix. Ce tableau dépeint une vue d'ensemble de la représentation démographique des familles immigrantes francophones dont les enfants fréquentent les écoles urbaines de la DSFM.

Le ministère de l'Éducation du Manitoba considère comme ÉNA les élèves qui sont inscrits dans une des écoles de la Province dès leur arrivée au Canada. Selon sa procédure administrative, ces élèves maintiennent le statut d'ÉNA pendant 4 ans, période durant laquelle le ministère de l'Éducation du gouvernement du Manitoba finance les programmes qui facilitent leur intégration dans le nouveau système scolaire. (*Lignes directrices concernant la subvention de soutien intensif aux nouveaux arrivants*, Éducation et enseignement supérieur Manitoba, 2014).

ORIGINE	TEMPS AU MANITOBA							
	< 1 an		1 à 3 ans		> 3 ans		TOTAL	
Afrique du Nord	0	0,00 %	1	6,25 %	0	0,00 %	1	6,25 %
Afrique de l'Ouest	3	18,75 %	2	12,50 %	2	12,50 %	7	43,75 %
Afrique centrale	0	0,00 %	3	18,75 %	5	31,25 %	8	50,00 %
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>18,75 %</b>	<b>6</b>	<b>37,50 %</b>	<b>7</b>	<b>43,75 %</b>	<b>16</b>	<b>100,00 %</b>

Tableau 2. Répartition des participantes selon la durée de leur séjour au Manitoba

Pour le recrutement de la population ciblée, j'ai collaboré avec l'Accueil francophone, un organisme communautaire qui s'occupe de l'accueil, de l'intégration et du cheminement des immigrants francophones au Manitoba. À l'aide de son vaste réseau, j'ai pu recenser des participantes récemment arrivées au Manitoba, volontaires et désireuses de contribuer à mon projet. Mon cercle de connaissances a également servi à sélectionner des participantes. Les participantes étaient toutes des parentes d'élèves de la DSFM, allant de la maternelle à la douzième année. Les parentes d'élèves à la maternelle ont été incluses puisque c'est dès ce niveau que ces enfants sont initiés à la lecture à domicile.

ORIGINE	NIVEAU DE SCOLARITÉ DES ENFANTS									
	Maternelle		Primaire		Intermédiaire		Secondaire		TOTAL	
Afrique du Nord	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %	2	4,55 %	2	4,55 %
Afrique de l'Ouest	0	0,00 %	13	29,55 %	0	0,00 %	5	11,36 %	18	40,91 %
Afrique centrale	2	4,55 %	6	13,64 %	4	9,09 %	12	27,27 %	24	54,55 %
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>4,55 %</b>	<b>19</b>	<b>43,18 %</b>	<b>4</b>	<b>9,09 %</b>	<b>19</b>	<b>43,18 %</b>	<b>44</b>	<b>100,00 %</b>

Tableau 3 : Répartition du niveau scolaire des enfants par région d'origine

La tranche d'âge des participantes se situait entre vingt-cinq et soixante ans. L'ensemble du groupe présentait une variété de niveaux de scolarité. Six pour cent d'entre elles avaient un niveau d'études primaires, trente-huit pour cent avaient un niveau d'études secondaires et cinquante-six pour cent détenaient un diplôme ou un certificat d'études postsecondaires.

SCOLARITÉ DES PARTICIPANTES								
ORIGINE	Primaire		Secondaire		Postsecondaire		TOTAL	
Afrique du Nord	0	0,00 %	0	0,00 %	1	6,25 %	1	6,25 %
Afrique de l'Ouest	0	0,00 %	2	12,50 %	5	31,25 %	7	43,75 %
Afrique centrale	1	6,25 %	4	25,00 %	3	18,75 %	8	50,00 %
TOTAL	1	6,25 %	6	37,50 %	9	43,75 %	16	100,00 %

Tableau 4. Tableau des niveaux de scolarité des participantes selon leurs origines

Du point de vue socio-économique, bien que certaines d'entre elles aient une expérience de travail dans leur pays d'origine, dont quatre comme pédagogues et une comme sage-femme, la plupart étaient sans emplois. Pour certaines, cela était par choix et pour d'autres, par manque d'offres. Une bonne partie d'entre elles sont retournées aux études pour améliorer leurs conditions sociales. La presque totalité des participantes était mariée.

ORIGINE	STATUT SOCIO-ÉCONOMIQUE							
	Sans emploi		Étudiante		Employée		TOTAL	
Afrique du Nord	0	0,00 %	0	0,00 %	1	6,25 %	1	6,25 %
Afrique de l'Ouest	2	12,50 %	0	0,00 %	5	31,25 %	7	43,75 %
Afrique centrale	3	18,75 %	3	18,75 %	2	12,50 %	8	50,00 %
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>31,25 %</b>	<b>3</b>	<b>18,75 %</b>	<b>8</b>	<b>50,00 %</b>	<b>16</b>	<b>100,00 %</b>

Tableau 5. Tableau de distribution socio-économique des participantes selon leurs origines

Toutes les données rapportées dans les tableaux ci-dessus ont été recueillies lors des rencontres d'entrevue avec les participantes. Dans la section suivante de ce chapitre, la démarche adoptée dans le processus de collecte de données est décrite.

### 4.3. La méthode de collecte de données

Creswell (2007) reconnaît aux recherches qualitatives plusieurs caractéristiques communes, parmi elles : la prédisposition du chercheur à procéder à la collecte de données dans l'environnement social et physique des participants; l'implication directe du chercheur dans la démarche de collecte de données à travers des entrevues avec les participants, des observations de comportement, etc.; la liberté que donne le chercheur aux participants d'exprimer librement leurs perceptions de leurs réalités selon leur entendement du sujet traité; la capacité du chercheur de rapporter en une vue globale les perspectives multiples qui émergent du sujet à l'étude (p. 37-39).

Avec toutes les seize participantes volontaires approchées pour réaliser cette recherche, j'ai mené les entretiens soit à leur domicile, soit dans un café du quartier, soit dans les locaux

de l'Accueil francophone qui a facilité les rencontres avec plusieurs d'entre elles. Cette proximité avec leur environnement social a permis de nous engager dans des échanges ouverts, détendus et conviviaux. Comme chercheuse, j'étais au cœur de tous ces échanges, expliquant à chacune des participantes le but et le déroulement de l'entretien. Ceci a favorisé l'établissement d'une relation de confiance qui a contribué à un déroulement très personnalisé de nos interactions. Comme outil pour les entretiens avec les participantes, j'ai développé un guide pour entrevue semi-dirigée contenant des questions à réponses ouvertes. Ces entrevues ont permis aux participantes d'élaborer à leur guise sur les réponses aux questions qui leur étaient posées. Bühlmann et Tettamani (2007) abordent dans le même sens en affirmant que l'un des dilemmes de l'entretien qualitatif est de laisser s'exprimer de manière la plus libre possible les interviewés afin de bien comprendre leur façon d'agir et de penser. À travers ces entrevues, je suis parvenue à recueillir les expériences et les perceptions des participantes quant à leur implication dans la scolarité de leurs enfants. Enfin, vu la complexité des questions de recherche quant à la multitude d'interprétations et de perceptions qu'elles peuvent engendrer, j'ai opté pour une approche holistique, globale, dans l'interprétation et l'analyse de données récoltées. Pour ce qui concerne le style de questions adaptées aux entretiens de type semi-dirigé préparés pour ces entretiens, Karsenti et Savoie-Zajc (2004) affirment que dans ces entrevues, le chercheur et le participant se trouvent dans une situation d'échange bien structurée.

Dans ce genre d'entrevue, ces auteurs soutiennent que le chercheur développe un plan du déroulement de l'entrevue avec des questions qui se rapportent au but de la recherche. Ceci permet de garder une certaine constance lorsqu'on passe d'une entrevue à l'autre et cela même si certains détails, tels que l'ordre ou la nature des questions changent ou encore, que la

dynamique des choses varie au cours de l'entrevue (p. 133). Comme il a été mentionné plus haut, ces entrevues semi-dirigées ont permis une conversation aisée et ont réduit le niveau de stress pour les participantes.

#### **4.4. L'instrument de collecte de données**

Le guide comprenait une série de treize questions à réponses ouvertes. Les quatre premières (questions 1 à 4) avaient pour but de recueillir des informations pour des fins de statistiques. Elles ont contribué à créer le profil des participantes. À travers les questions suivantes (questions 5 à 8), je cherchais à déterminer le niveau d'entendement des participantes sur le concept de l'implication scolaire et particulièrement, leur perception de leur implication dans la scolarité de leurs enfants. Les questions 9 à 11 ont été axées spécifiquement sur la perception de l'implication des participantes aux devoirs scolaires de leurs enfants. Enfin, les deux dernières questions (questions 12 et 13) ont été axées sur le côté relationnel des participantes avec l'école que fréquentent leurs enfants (Appendice A). Toutes ces questions étaient des questions ouvertes, donnant libre champ aux participantes d'élaborer avec autant de détails qu'elles le désiraient. Dépendamment du déroulement de l'entrevue, les réponses ou les commentaires des participantes suscitaient soit des sous-questions pour élaboration, soit des demandes de clarification. Le guide des questions tel que préparé a permis de maintenir les entrevues à une moyenne de temps d'environ dix-huit minutes par participante. Les entrevues ont été enregistrées au moyen d'un appareil micro-enregistreur digital audio et sauvegardées dans l'appareil comme fichiers en format MP3. J'ai transféré ces

fichiers dans l'ordinateur du chercheur et créé un répertoire de fichiers audio indépendant pour chaque entrevue. Chacun des fichiers audio a été écouté et transcrit sur la plateforme de traitement de texte Microsoft Word, et sauvegardé en format DOC. Pour faciliter la lecture et l'impression des textes, ceux-ci ont été convertis en format PDF du logiciel Acrobat d'Adobe. Dans le souci de protéger l'anonymat et la confidentialité des informations partagées durant les entrevues, chaque fichier a été codé et numérisé en utilisant les codes P1 à P16 pour identifier les participantes 1 à 16.

Avant d'entreprendre ce travail, j'ai présenté ce projet de recherche au comité d'éthique de l'Université de Saint-Boniface pour approbation. À l'issue de cet exercice, un certificat d'Éthique (Appendice B) a été délivré.

Pour enregistrer les entrevues, toutes les participantes ont lu et signé le document de consentement libre et éclairé qui leur a été expliqué au préalable (Appendice C). Elles ont chacune reçu une copie de cette lettre pour les informer des procédures de recours et les rassurer qu'elles ne seront pas stigmatisées par leur situation (*Politique d'éthique de la recherche avec les êtres humains de l'Université de Saint-Boniface*).

#### **4.5. L'approche sur terrain**

Toute la collecte de données a été faite de façon directe auprès de sources humaines. Je me suis chargée de la planification des rendez-vous avec les participantes sélectionnées. Les entrevues se sont déroulées principalement en fin de journée après le travail pour les unes ou après le retour de cours pour les autres. Il était important que les participantes soient

interviewées dans un environnement où elles se sentaient à l'aise, soit chez elles à la maison, dans les locaux de l'Accueil francophone ou dans un café du quartier. Les entrevues avec les participantes visées ont été menées durant le mois de mars 2015.

#### **4.6. La précaution d'éthique et les limites**

Tout au long du processus de recherche, je me suis assurée de respecter le protocole d'éthique. J'ai démontré le sérieux dans mon travail et j'ai respecté les droits des participantes au projet. Faisant partie moi-même de cette communauté de femmes immigrantes francophones originaires de l'Afrique, ayant des enfants en âge scolaire au sein de la DSFM et de surcroît, en ma qualité d'éducatrice au sein de cette même division scolaire, je suis au courant de plusieurs réalités que vivent ces mères lorsqu'il s'agit de s'impliquer dans la scolarité de leurs enfants. Pour éviter d'être biaisée, je n'ai ni abordé ni entretenu des sujets personnels ou délicats. Je suis demeurée fidèle au guide d'entrevue afin d'assurer une certaine homogénéité à travers toutes les entrevues (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). L'identité des participantes est demeurée anonyme lors de la transcription même si le formulaire de consentement libre et éclairé exigeait le nom et la signature des participantes.

#### 4.7. Le processus de l'analyse

J'ai écouté toutes les entrevues enregistrées en format audio MP3 et les ai ensuite transcrites en format de texte en utilisant la plateforme du logiciel « Word » de Microsoft. Je me suis assurée de maintenir les transcriptions dans une structure de question-réponse, de la première question à la dernière, telle que les entrevues se sont déroulées. Une fois l'étape de la transcription complétée, j'ai imprimé les fichiers créés. J'ai ensuite identifié chaque participante par les codes P1 à P16 et découpé chacune des 13 questions-réponses recueillies auprès des seize participantes. J'ai par après regroupé toutes les questions et réponses similaires de toutes les participantes, afin d'en faciliter la lecture et l'analyse. Pendant la lecture, je relevais les mots et idées clés qui revenaient fréquemment ou qui étaient en corrélation directe ou implicite avec les questions de recherche. Une variété de dix couleurs de marqueurs de surbrillance a été utilisée pour coder les mots et idées recherchés. Je les ai par la suite regroupés à plusieurs reprises selon les thèmes qui émergeaient afin d'en déduire le sens général ou la spécificité. À l'issue de cet exercice, j'ai constaté que pour toutes les participantes, il était question d'interaction et de relations avec les différents acteurs dans la scolarité de leurs enfants. Autant dans les littératures que j'ai explorées on combinait au sein de l'entité école les enseignants et l'administration scolaire ou encore, au sein de l'entité famille les parents et les enfants (Deslandes, 2010), ma recherche, elle, a dévoilé en fait que pour les parents, il existait une appréciation différente de leurs relations avec les acteurs dans la scolarisation des enfants.

Dans un document du ministère de l'Éducation du Manitoba portant sur la participation de la famille et de la collectivité à l'école, on y mentionne que la famille, les enseignants, le

personnel de l'école et la communauté doivent travailler ensemble en ce qui concerne la scolarisation d'un enfant. La figure ci-dessous illustre les différents cercles d'influence qui existent autour de l'enfant.

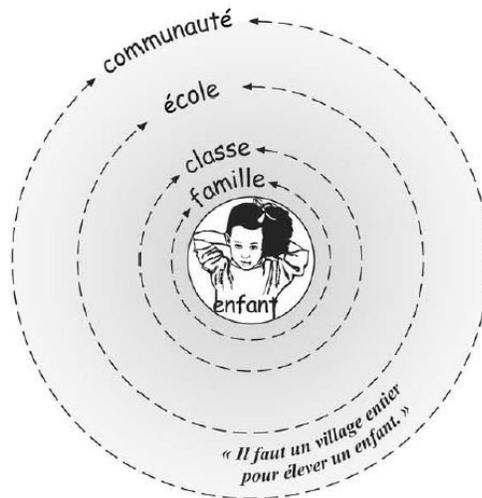


Figure 6 : Cercles d'influence de l'enfant dans sa scolarisation  
Source : Section 8 - *Travailler ensemble : familles, écoles, communautés*, Éducation Manitoba

À la lumière de cela, j'ai choisi de faire mon analyse de données selon quatre axes relationnels distincts établis entre les enfants, les parents, les enseignants, l'école et la communauté, le tout, du point de vue des parents, qui sont les participantes à ma recherche. J'ai développé le contexte de ces quatre axes avec l'analyse de mes données.

## **Chapitre 5. Analyse de données**

Ce chapitre a pour but de présenter l'analyse de données recueillies suite aux entrevues menées auprès des participantes au projet de recherche. Pour dépouiller ces données, j'ai adopté la proposition d'Anger (2005), celle d'utiliser un certain nombre de questions permettant de déterminer la pertinence des réponses, leur caractère discriminatoire ou non, leur compréhensibilité et enfin leur cohérence. Je visais à obtenir une meilleure compréhension de la perception des femmes immigrantes quant à leur implication dans la scolarité de leurs enfants. Pour ce faire, j'ai regroupé les données en fonction des thèmes ressortis lors de la lecture des transcriptions selon les quatre axes relationnels principaux qui en ont découlé, soit les interactions parents-enseignants, parents-école (administration), parents-élèves et parents-communauté. L'ordre de mention de ces axes ne suppose aucune hiérarchie ou priorisation.

### **5.1. Interactions parents-enseignants**

Dans cette section, j'ai fait ressortir les éléments des données qui reflétaient la perception des participantes quant à leur rapport avec les enseignants de leurs enfants. Aucune question ne leur a été posée de façon directe en ce sens. Cependant, j'ai relevé plusieurs éléments de réponses en ce sens lorsque j'ai posé la question sur leurs implications dans l'école de leurs enfants. Quatorze des seize participantes ont reconnu prendre part aux

rencontres parents-enseignants lorsqu'elles y étaient convoquées pour discuter des bulletins des élèves. Deux d'entre elles ont rapporté :

- Il y a des réunions que les enseignants convoquent. On nous envoie des invitations et puis on va pour les réunions (P16).

- Chaque fois qu'on envoie les nouvelles qu'il y a réunion, je pars. Je ne peux pas m'absenter (P10).

Dans le même ordre d'idées, d'autres participantes nous ont fait part de solutions alternatives quand elles n'étaient pas en mesure de se rendre à l'école pour répondre aux convocations de rencontres avec les enseignants. Elles ont dit, entre autres :

- Ce que je fais quand on m'appelle et que je ne peux pas m'y rendre, j'appelle la personne pour qu'elle me donne les explications au téléphone. Ou bien, je donne mon adresse mail (courriel) pour y recevoir les explications et j'y réponds (P6).

- ...la dernière fois qu'ils ont donné un rendez-vous, j'ai choisi que mon mari réponde à ça. Ça pouvait être moi, mais j'étais en train de travailler et je rentre après 19 h (P16).

Bien que certaines participantes se limitent aux rencontres initiées par l'école, d'autres vont outre ces rencontres et cherchent à s'enquérir auprès des enseignants de l'état du progrès de leurs enfants. Elles ont dit, entre autres :

- Je veux demander juste le niveau de mes enfants, qu'est-ce qu'ils ont comme difficultés. Je parle et je discute avec leurs enseignants pour savoir quelles sont ces difficultés. Est-ce qu'ils sont à un bon niveau ou à un niveau inférieur aux autres. Je le fais par téléphone ou, s'il y a un problème, je peux aller parler avec l'enseignant même (P4).

- Je suis... l'agenda. C'est comme une correspondance entre eux et la maîtresse. Je suis ça chaque jour. Si on a des questions à poser, on a les téléphones des maîtresses, on les appelle. Ou bien, tu peux appeler l'école pour prendre un rendez-vous ou tu peux aller sur place...(P8).

D'autres participantes ont fait part de leurs initiatives quant aux devoirs donnés aux enfants. Elles cherchent à avoir des explications ou des précisions particulièrement auprès des enseignants pour mieux les appuyer. La participante P6 a confié le suivant :

Quand elles reviennent de l'école, je leur pose la question, est-ce qu'il y a devoirs? Maman, il n'y a pas de devoirs. J'essaie de les encadrer à ma manière. Quand je vois que ça ne va pas, je vais à l'école. Je demande à voir la maîtresse et quand la maîtresse me rencontre, je lui demande de m'expliquer comment elle explique telle matière à l'enfant, parce que quand je lui explique à la maison, je pense que l'enfant ne comprend pas. Parce que dans mon pays d'origine et au Canada, ce ne sont pas les mêmes manières d'explication.

Quoique plusieurs des participantes ont fait part de leurs différentes façons d'interagir avec les enseignants de leurs enfants (à travers les rencontres portes ouvertes, les rencontres parents-enseignants pour la révision des résultats ou bulletins scolaires, les rencontres individuelles pour aborder des sujets spécifiques à leurs enfants), d'autres ont tout simplement commenté ne pas pouvoir s'impliquer directement avec les enseignants par manque de temps. Elles sont soit aux études, soit en emploi, avec des horaires ne leur permettant pas de se libérer aux moments des rencontres planifiées. Pour celles d'entre elles qui ont des partenaires, dans les cas de celles qui en ont fait mention, leurs maris ont aussi des conflits d'horaire. Une des expressions

de satisfaction dans la communication entre parents et enseignants qui m'a été confiée est  
provenue de la participante P12 :

Ce que j'ai apprécié, c'est la communication qu'il y a entre les enseignants et nous les parents. Parce qu'à tout moment, quand ils remarquent quelque chose avec les enfants, ils nous appellent pour nous dire: regardez comment l'enfant se comporte! Regardez comment l'enfant travaille maintenant, son travail à baisser ou bien son travail à augmenter... Ça vraiment, j'apprécie ça. J'ai 5 enfants, Mais vraiment quand il y a un problème, chaque maître ou chaque enseignant de mes enfants appellent à la maison. Si ce n'est pas leur papa, c'est moi qu'on demande.

En bref, il en est ressorti que, de manière générale, les participantes comprennent et valorisent les relations établies ou à établir avec les enseignants de leurs enfants. Elles ont toutes fait ressortir les différences dans leur implication dans le nouveau système scolaire par rapport à celui de leur pays d'origine. Pour certaines, environ 25 %, il s'agit d'une transition assez logique, car elles proviennent d'environnements où il existe des similarités dans les relations avec les enseignants des élèves. Pour d'autres, c'est un changement de culture qui émerge, de nouvelles pratiques auxquelles il faut s'habituer. Elles proviennent de systèmes scolaires où il existe une nette séparation entre le rôle et la responsabilité de l'école et ceux de la famille.

Après ce constat de l'état des interactions entre les parents et les enseignants, je vais explorer, dans la section suivante, celui des interactions entre les parents et leurs enfants.

## 5.2. Interactions parents-élèves

J'ai décrit cette interaction comme étant tout rapport, direct ou indirect, entre les élèves et leurs parents, en ce qui a trait à la scolarité. Afin de maintenir une certaine constance dans les réponses, j'ai demandé aux participantes lors des entrevues de se focaliser particulièrement sur le soutien qu'elles apportent à leurs enfants dans leurs devoirs à domicile. Je leur ai posé trois questions spécifiques à cet effet : Quel est leur rôle dans les devoirs de leurs enfants? Quels en sont leurs défis? Quels succès ont-elles rencontrés par rapport à leur implication dans les devoirs de leurs enfants?

En passant à travers les réponses récoltées, j'ai dégagé trois grandes tendances dans l'implication des participantes dans la scolarité de leurs enfants : celles qui encouragent ou motivent leurs enfants dans la complétion de leurs devoirs, celles qui se mettent à l'œuvre et dévouent le temps et les efforts à faire les devoirs avec leurs enfants et enfin, celles qui vont outre les travaux remis par l'école et cherchent des ressources supplémentaires, comme dans les bibliothèques ou sur Internet. Dans les paragraphes suivants, je vais étaler quelques verbatim de discours des participantes qui illustrent ces trois grandes tendances.

Pour ce qui est de la motivation, la participante P13 l'a si clairement dit en définissant son rôle dans les devoirs de ses enfants : « Le rôle? En fait, mon rôle est de les motiver. Les motiver pour faire leurs études. Les orienter pour qu'ils puissent bien réussir à l'école ». La même idée a été reprise par la participante P7 qui elle a dit :

Premièrement, je dois m'assurer que les devoirs sont faits. Deuxièmement, savoir que les devoirs sont bien faits. Troisièmement, savoir s'ils ont compris ce qu'ils ont fait. Et ça c'est vraiment un défi....

Donc, c'est beaucoup plus ma responsabilité de savoir qu'ils ont fait les devoirs et que les devoirs sont faits à temps.

La tendance à motiver les enfants dans leur scolarité s'est aussi manifestée auprès des participantes qui reconnaissent ne pas être aptes à intervenir directement dans les devoirs des enfants. Cependant, c'est à travers leur valorisation de l'éducation qu'elles les motivent. Ainsi, il a été dit, par exemple, que :

- En tout cas pour l'école je l'encourage. Je lui dis toujours que là où tu vas dans ta vie, c'est ton école... C'est ton école qui est ta mère, ton père, ton mari puis que demain, je ne serai pas avec toi. Tu vas chercher à avoir un foyer; mais si dans ton foyer ça ne marche pas, ton travail sera tout pour toi.

(...)

Quand elle fait les devoirs, moi je ne sais pas. Bien sûr qu'elle fait les devoirs, mais moi, ce qu'elle fait là-bas, moi je ne connais pas. Mais je préfère qu'elle fasse ses devoirs et qu'elle parte les donner à son professeur, parce que c'est son professeur qui les corrige. Je ne connais pas comment eux travaillent là-bas. Mais moi, mon problème est qu'elle doit être à jour avec tous les devoirs qu'on leur donne là-bas. Oui, elle doit être à jour. Et elle doit apprendre (P10).

- Pour mon rôle dans leurs devoirs, moi, c'est un peu difficile pour moi. Parce que ce que je me dis la dernière est en 10<sup>e</sup>, donc, elle sait faire ses devoirs. Mais à chaque fois, je demande: tu n'as pas de devoirs à faire? Tu as étudié? Donc, je m'implique en sachant que ... j'essaie de contrôler un peu. Voir si réellement elle a fait ses devoirs. Vraiment, entrer et voir quel est le devoir, quel est le truc c'est un peu difficile pour moi parce que les matières sont un peu différentes....

(...)

L'année passée j'avais du mal à comprendre leur bulletin. Mais maintenant, je comprends quand même leurs bulletins. Il y a la partie des devoirs faits à la maison, des devoirs faits en classe, des interrogos, des exercices. Quand je regarde le bulletin, je lui dis : tu vois que tu as mal fait dans le devoir que tu as fait à la maison. Alors, cherche à améliorer. Il y a les parties où il y a des exercices faits à la maison, il y a la partie fait en classe. Je vois c'est à partir de là que je sais comparer qu'il y a quelque part elle a relâché, quelque part elle n'a pas relâché, elle a avancé. Et à chaque fois quand je surveille comme ça, je lui dis, je sais il faut faire un effort. Et je vois au prochain semestre, quand on envoie les bulletins, je sais, je vois que il y a amélioration... Donc le succès est que, ils se sont quand même bien adaptés (P1).

Pour celles qui se sentent plus aptes à accompagner leurs enfants dans les devoirs, il est ressorti que certaines le font en fonction de leur niveau de scolarité, d'autres particulièrement dans des matières spécifiques du ressort de leurs connaissances ou formations antérieures et enfin, le reste s'organise au sein de leur famille pour trouver et fournir l'assistance nécessaire aux enfants qui en ont besoin.

Des participantes avec des enfants en niveau scolaire élémentaire m'ont dit :

- Je les aide à travailler, et puis à comprendre aussi... Les devoirs, je les aide à comprendre et puis quand ils ont un mot difficile qu'ils ne comprennent pas, j'essaie de leur expliquer pour... oui, je les aide aussi à lire, parfois... quand ils sont à la maternelle, c'est moi qui lis pour eux... et au fur et à mesure, ils vont commencer à lire seuls... la lecture, les mathématiques, je les aide avec ça, à leur faire comprendre comment ils doivent travailler seuls (P2).

- Moi, je suis toujours là à demander, amenez vos devoirs? Dès qu'on rentre à la maison : est-ce qu'on a fait les devoirs? Amenez les devoirs, je veux les voir. Surtout celle qui est en 6<sup>e</sup> année, elle me sollicite le plus. Elle me sollicite beaucoup pour ces devoirs en mathématiques et autres. Si elle a quelque chose, elle voudrait que... elle voudrait avoir mon explication. Je lui dis : expliques dans tes propres mots et je

vais comprendre. Des fois ça l'aide. Moi je lui dis ça parce que l'explication est déjà avec elle... des fois elle voudrait que moi je lui dise ce que j'en pense. Comme je lui explique dans mes mots, elle dit que c'est plus facile pour elle de comprendre (P9).

Par contre, les réponses venues des participantes ayant des enfants aux niveaux scolaires intermédiaire et secondaire ont illustré leur domaine d'intervention selon les matières dans lesquelles elles se sentaient plus en mesure d'aider. Parmi ces réponses :

- S'il y a des devoirs de Mathé, j'aime demander toujours, qu'est-ce que tu prends dans le programme de Mathé? Parce que moi j'aime enseigner les Mathé. C'était mon métier dans mon pays d'origine. J'aime beaucoup les Mathé. Alors s'il y a des devoirs de Mathé, je vais m'impliquer à les faire avec mes enfants.... C'est différent ici pour les sciences humaines, c'est compliqué pour moi d'aider mes enfants à faire ça... Ce que je peux faire, c'est que je demande à mon fils d'aider sa sœur, car moi, je ne peux pas l'aider. Moi, c'est juste les Mathé... mon fils qui est en 11<sup>e</sup> année peut aider sa sœur parce qu'il a de l'expérience... Il peut aider sa sœur (P4).

- ...Dès que je vois que mon fils a un projet, j'essaye de m'impliquer, voir et surtout corriger... Tout dernièrement, j'ai fait nettoyer un peu mon ordinateur. Le technicien n'a pas mis le logiciel qui détecte les fautes. Donc quand il travaille, il se rend compte qu'il n'y a pas de correcteur automatique. Alors avec lui, on reformule des phrases et tout ça...c'est une occasion pour voir ce qui ne va pas. Et puis bon, il y a certaines matières dans lesquelles il a du fil à retordre, en histoire et tout ça. Comme l'histoire du Canada, c'est nouveau pour nous, ça lui fait faire beaucoup de recherches. Bon, je l'aide aussi (P14).

- Moi mon rôle...c'est vraiment de m'assurer que les enfants ont fait leurs devoirs. Et s'ils ont des difficultés, comme moi-même je suis intellectuelle, si je comprends, si je peux les aider, je le fais. Par

exemple en anglais, moi j'ai un niveau un peu plus avancé qu'eux, les enfants et même que leur papa. S'ils ont des difficultés, ils savent, ils viennent et moi je les appuie. Si je dis ça, c'est en fonction des matières. Par exemple en biologie aussi, comme j'ai fait la médecine au pays, c'est des trucs dans lesquels je les appuie. Maintenant quand c'est des domaines des mathématiques ou la physique là, c'est leur papa. Donc moi, par rapport aux matières, il y a des domaines là que moi en tant que mère, j'ai des aptitudes et je les appuie. Si non à part ça, sur le plan général, moi franchement, je m'assure vraiment qu'ils sont en train d'apprendre leur cours, qu'ils sont en train de les assimiler. Et ça c'est le rôle des parents, mon mari aussi le fait; moi aussi je le fais (P16).

La dernière des trois tendances dégagées regroupait les participantes qui ont partagé comment elles s'organisent pour aller au-delà des attentes de l'école pour fournir de l'aide nécessaire à l'amélioration du rendement scolaire de leurs enfants. Dans un des exemples susmentionnés, j'ai fait cas de la participante P4 qui, ne se connaissant pas bien outillée en sciences humaines pour aider sa fille, faisait appel à son fils en 11<sup>e</sup> année pour aider sa sœur. Elle le considère comme ayant les compétences requises pour le faire, pour avoir fait le même parcours. À titre d'autres exemples, environ 20 % des participantes ont partagé leurs expériences comme suit :

- ...Depuis que nous sommes arrivés ici, mon mari a dit les enfants doivent lire... les enfants, il faut qu'ils se rattrapent parce que leur niveau est très bas, très bas. Donc, voilà pourquoi, même quand ils ne partaient pas à l'école, quand on habitait à notre ancienne maison, à tout moment chaque après-midi, mon mari faisait des cours avec eux, de français, la grammaire, et beaucoup de choses comme ça. Donc, depuis un certain temps, j'ai quand même vu un changement. Parce qu'à l'école, à l'école les maîtres disent, ils travaillent très bien. Mais nous-mêmes on voyait que ce n'était pas ça... Mais, à force de travailler, de travailler à la maison avec leur papa, on avait vu que quand même ça va (P12).

- En fait la seule difficulté que j'ai eue, c'est que mes enfants ne connaissaient pas très bien le français ni l'anglais. Quand nous sommes arrivés ici, c'était difficile de les placer dans les écoles... Ainsi, dès la 1<sup>re</sup> année, on a travaillé beaucoup. Donc, on devait chercher les livres, on devait faire des efforts pour que l'enfant puisse être au même rythme que les autres... Parmi les efforts que nous avons faits, en fait, premièrement nous les avons inscrits à la bibliothèque... Donc chaque samedi, on devait aller à la bibliothèque pour que les enfants puissent faire beaucoup de lectures, puissent améliorer beaucoup. Et puis même après la bibliothèque, les enfants faisaient les études à la maison. Donc, il y avait on dirait une course à faire. Ce n'était pas facile de s'adapter (P13).

- On coach. On est des coaches, des vrais coaches. Moi, j'utilise mes compétences en langue française. Et mon mari lui il, utilise ses compétences en sciences et en mathématiques. C'est vrai qu'ils complètent la plupart de leurs devoirs à l'école et qu'il reste des petites choses qui ne sont pas finies qu'ils apportent à la maison. Mais nous-mêmes on a des documents qu'on trouve sur les sites (Internet), qu'on fouille, qu'on cherche. Ainsi on a des documents et par rapport à ces documents on essaye quand même de temps en temps, juste pour leur permettre de rester dans le bain, on leur donne des devoirs nous-mêmes en suivant le programme qu'ils ont eu en classe. Ils les font, on les aide à comprendre. On corrige avec eux ce qu'ils n'ont pas compris. Voilà, c'est ça (P15)!

Tous les extraits des entrevues repris ci-dessus font état des diverses perceptions des participantes quant à leur implication dans les devoirs de leurs enfants dans le cadre des interactions parents-élèves. Pour celles des participantes qui ont mentionné ne pas être en mesure de participer aux devoirs, elles reconnaissent qu'elles ne sont pas suffisamment outillées pour le faire. Cependant, cela n'a pas eu d'influence sur leur implication à encourager et à superviser la complétion des devoirs de leurs enfants. D'autres ont souligné qu'elles interprètent le fait de ne pas voir leurs enfants revenir avec des devoirs à la maison comme une

non-nécessité de s'impliquer. Selon leur entendement, vu que les devoirs étaient donnés et finis à l'école, il revenait à la maison que les travaux qui n'avaient pas été achevés en classe.

Parmi celles qui ont des enfants à un niveau scolaire élémentaire, toutes ne perçoivent pas la lecture comme étant un devoir nécessitant leur assistance. Une participante m'a dit :

Parfois, juste signer un agenda était un devoir. Moi je ne savais même pas que c'était un devoir. Je dis, où sont tes devoirs? Il dit ici, maman il faut signer l'agenda. Je dis, ça ce n'est pas un devoir. Je veux un plus deux. Je veux un devoir là, un vrai devoir (P15).

Elle a enchaîné sa pensée en disant qu'elle avait du mal à s'adapter au fait qu'il n'y a pas autant de devoirs assignés par l'école en dehors des travaux non complétés en classe par les élèves. Dans sa démarche pour comprendre la logique de cette pratique, elle a rencontré les enseignants de ses enfants afin de s'enquérir de la raison pour laquelle il n'y avait pas de devoirs, voire même, les fins de semaine. Un des enseignants lui a répondu que « si l'élève finit ses devoirs en classe, bon il est bien ». Un autre enseignant, celui de son plus jeune enfant, lui a dit: « Les weekends c'est pour se reposer. Laissez la petite se reposer, ne la stressez pas! Elle a déjà fait l'essentiel à l'école, le reste ça va se faire ».

Pour contextualiser les perceptions de leur implication dans les devoirs de leurs enfants, j'ai demandé aux participantes d'établir une comparaison entre leur implication dans le nouveau système scolaire et celle dans leur pays d'origine. Presque toutes ont fait ressortir la différence dans l'appréhension des devoirs. Dans leurs pays d'origine respectifs, les devoirs étaient des leçons ou des matières à apprendre à domicile (P11, P13, P14). Le fait pour

certaines participantes de s'être assurées de faire le suivi dans tous ces travaux avec leurs enfants a ainsi nourri leur perception d'avoir été plus impliquées dans les devoirs de leurs enfants dans leur pays qu'elles ne l'étaient ici.

Une autre perspective d'implication, celle des participantes qui en avaient les moyens quand elles vivaient dans leur pays d'origine, est le recours à des tuteurs à domicile pour aider les enfants avec leurs devoirs après l'école. Les tuteurs sont embauchés pour faire les révisions générales ou pour fournir l'aide nécessaire dans les matières difficiles, mais aussi pour aider les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage (P6, P9). Cette alternative a été décrite comme un manque dans le pays d'accueil, faute de moyens financiers dont elles ne disposent pas, dans le souci de s'impliquer davantage ou de trouver des solutions afin d'aider leurs enfants (P6).

Après avoir analysé les interactions entre les parents et les enseignants et celles entre les parents et leurs enfants, il s'est avéré opportun de cerner dans la prochaine section de ce travail les interactions entre les parents et les écoles que fréquentent leurs enfants. C'est ce qui suit dans les prochains paragraphes.

### **5.3. Interactions parents-école**

Tout au long des entrevues, il n'a pas été évident de discerner une différenciation dans le discours des participantes entre leurs interactions avec les enseignants de leurs enfants et

celles avec le cadre scolaire et administratif dans lequel ceux-ci évoluaient. C'est ce que j'ai tenté de faire ressortir dans cette section en considérant l'école et son administration comme une entité structurelle globale différente de l'enseignant. J'ai posé aux participantes deux questions spécifiques à savoir : « Qu'est-ce qu'elles apprécient le plus dans leur relation avec l'école de leurs enfants? » et « Que pourrait faire l'école pour mieux les aider à s'impliquer davantage dans la scolarité de leurs enfants? ». En parcourant les réponses obtenues à ces deux questions, j'ai relevé quelques attributs reconnus au rôle et à la responsabilité de l'école et les ai classés en trois grandes catégories, à savoir : la communication et l'accessibilité aux informations, les ressources de l'école, la planification et la coordination des activités scolaires.

Dans le cadre de la communication et l'accessibilité aux informations, toutes les participantes s'accordaient sur le fait que l'école les tenait informées de ce qui s'y passait à travers différents médiums notamment, des lettres régulièrement envoyées à la maison, des messages téléphoniques et électroniques par courriel ainsi que des calendriers d'activités scolaires. Les trois verbatim suivants illustrent l'appréciation des participantes par rapport à la communication reçue de l'école :

- Ce que j'apprécie de l'école est que toujours ils nous impliquent avec tout ce qui se passe à l'école. Même s'il y a l'alarme de feux, les exercices d'évacuation, mais aussi si il y a un danger avec le lock down, tous les exercices qu'ils font ou les pratiques qu'ils font avec nos enfants à l'école, on sait tout ce qui arrive. Même s'il y a des réunions avec les joueurs de hockey, de basketball, on sait tout et on a toutes les informations pour suivre avec l'école pour voir tout ce qui se passe (P4).

- La communication... oui, le fait que nous soyons informés de la présence de l'enfant à l'école et de sa façon d'être. En fait, le fait même que l'enfant soit connu... Je me souviens qu'une fois l'enfant avait manqué l'école et j'avais oublié d'appeler. Aussitôt, ils m'ont appelé. J'ai trouvé ça une très bonne chose. Nous sommes dans un contexte où l'enfant a sa liberté. Mais ce que j'apprécie c'est que, on demande quand l'enfant n'est pas à l'école pour s'assurer de ce qui se passe (P7).

- Je pense quand même qu'il y a une bonne communication... parfois, je dirai même un peu trop. Tout ce qui se passe à l'école, ce qui intéresse directement la vie de nos enfants, on en est informé. On peut intervenir, on peut poser des questions. Je pense que les personnes sont vraiment ouvertes à vous écouter et à vous aider à trouver des solutions. Donc, voilà je trouve que c'est un point fort qu'on puisse quand même communiquer et savoir que, quand vous avez des questions concernant la vie scolaire de vos enfants, vous avez des réponses, vous avez les personnes qui peuvent valablement vous répondre. Ça peut être, comment on dit, réconfortant (P15).

Outre cette communication initiée par l'école, j'ai constaté que les participantes ont été informées de leur option d'initier des communications avec l'école si elles en éprouvaient le besoin. Cette option a permis à plusieurs d'entre elles de s'informer un peu plus sur les activités de l'école et surtout de faire un suivi plus fréquent sur l'évolution, l'adaptation et le rendement de leurs enfants.

- J'appelle souvent (l'école) ou, je peux prendre un rendez-vous. Tout dépend de la nécessité de la chose. Si je trouve que ça on peut causer au téléphone, j'appelle l'école, je me présente... et puis s'il faut causer avec la dame ou bien le professeur de l'enfant, je demande à la direction de me passer madame telle. Ou bien, on se fixe un rendez-vous et on parle. Toutes les fois que j'ai pris rendez-vous, tout a toujours bien été (P3).

- À partir du téléphone, s'il y a un problème à l'école, on m'appelle; moi aussi, quand j'ai quelque chose que je n'aime pas, comme je n'aime pas que mes enfants apprennent du catéchisme à l'école, j'ai appelé l'école, et ils ont dit ok, ils ne vont pas y participer. Vraiment, on collabore (P2).

- J'essaie d'encadrer mes enfants à ma manière. Quand je vois que ça ne va pas, je vais à l'école. Je demande à voir la maitresse... je lui demande de m'expliquer comment elle explique telle matière à l'enfant parce que quand je lui explique à la maison, je pense que l'enfant elle ne comprend pas... dernièrement, je suis allée rencontrer la maitresse de ma fille qui est en 3<sup>e</sup>année pour essayer de comprendre comment elle expliquait les Mathé à ma fille, pour qu'à mon tour, je puisse les lui expliquer de la même manière à la maison (P6).

En termes de ressources disponibles à l'école, la majorité des participantes en ont exprimé leur satisfaction. La gamme de ressources dont elles ont fait mention est large et comprend l'équipement dans les salles de classe, la variété des locaux spécialisés au sein de l'école pour aider et guider les élèves, l'utilisation et la manipulation d'outils technologiques et de logiciels dès le bas âge.

Ici, l'enfant est vraiment autonome... mon fils qui est en 6<sup>e</sup> année, il fait des présentations. Il est en train de faire les PowerPoint. Tout ça c'est dans l'ordinateur! Alors que là-bas tu devais écrire (à la main)... Il m'a appris comment faire des PowerPoint aujourd'hui, en tout cas! Ici aussi ils ont beaucoup de choses : la technologie. Comme on dit, les enfants ici sont gâtés. Beaucoup de choses à leur portée pour l'éducation. Grande différence (P11)!

- ... (Ils ont) beaucoup de moyen! Voilà, ils ont des ordinateurs, des salles d'études, salles de ressources, salles d'orientation. Et donc, il y a un certain un environnement pédagogique sur place à

l'école. Beaucoup d'infrastructures, beaucoup de moyens qui permettent de savoir effectivement. Ils font beaucoup de travaux à l'école. Et puis, ils ont du temps. Et même en classe, le prof a déjà ses cours recopiés à l'ordinateur. Donc ça fait gagner du temps par rapport au pays où le professeur doit écrire au tableau noir et ça prend la moitié du temps. Et donc, ils ont le temps de suivre les cours avec le professeur et puis, ils ont le temps de faire beaucoup plus de pratiques en classe. Donc, je pense que de ce point de vue-là, c'est ce qui diminue le travail qu'ils apportent à la maison (P14).

Le dernier attribut de communication recensé des entrevues avec les participantes relevait du cadre des activités scolaires et parascolaires. Deux participantes sur seize, soit 12,5 % de la population, m'ont confié apprécier la possibilité de participer à ces types d'activités. Voici leurs commentaires :

- Surtout les activités. Quand on appelle les parents pour participer aussi... moi, les choses comme ça, j'aime. Je n'aime pas m'absenter... Quand on dit qu'il y a un atelier là, je suis là. Donc, j'aime les choses comme ça parce que ça nous édifie aussi... Si on reste comme ça, on ne peut rien connaître. S'il y a des activités, et qu'on dit que les parents doivent y participer, qu'ils doivent venir à telle heure, je vais m'arranger à être là (P10).

- Aux réunions, je vais. Quand je sais qu'il y a réunion, je pars. Moi, j'aime ça (P11).

En plus d'apprécier la communication sur les activités scolaires et parascolaires de l'école de leurs enfants, ces mêmes participantes ont aussi mentionné des suggestions d'activités qu'elles avaient faites aux écoles et dans lesquelles elles souhaiteraient participer. Elles ont dit, entre autres :

- J'avais demandé l'année passée si l'école n'organisait pas des cours de vacances comme chez nous... On m'a dit, qu'il n'y a pas. Alors, on a été obligé de l'inscrire à Calvary temple, au cours d'anglais... Et si on disait: il y a des activités et les parents sont invités, je serai présente (P10).

- ...Peut-être des activités après l'école. Il y a des écoles qui le font. Après l'école, ils aident les élèves. Même les parents peuvent venir... et ce sont des volontaires... des personnes de l'université qui viennent après l'école aider les enfants. La maîtresse n'est pas là, mais la directeur et tout le monde aident... Ça motive les parents, l'enfant et tout le monde... En tout cas, on a des défis quand même, surtout nous, les nouveaux arrivants (P11).

Pour ce qui est des activités existantes nécessitant une participation extérieure des parents, une des participantes a fait part d'une situation que son enfant aurait pu manquer par faute de compréhension du système et de clarification sur le processus et le déroulement de ladite activité. Elle a illustré son cas comme suit :

C'est peut-être question de compréhension du fonctionnement. Ici on est nouveau. Parfois, il y a des activités qui sont programmées, les enfants sont informés, mais nous on n'a pas l'information. Parfois je me demande si c'est la responsabilité de l'établissement de pouvoir s'impliquer pour que l'activité soit faite. En retour, quand j'appelle, on me dit que c'est au parent de se débrouiller. À titre d'exemple, ils ont eu une journée de l'emploi, je crois, où les enfants doivent aller visiter (un lieu d'emploi). Moi dans ma compréhension, c'est bien pour les enfants, c'est bien de les impliquer. Cependant, dans ma compréhension, c'était de la responsabilité de l'établissement de les orienter par rapport à comment ils les connaissent et de pouvoir les y amener. Une chance que je me suis prise à temps. J'ai appelé (l'école) et on m'a dit que non, c'est le parent qui doit chercher un service là il doit emmener l'enfant pour visiter, pour les intéresser. Ça m'a désaxé un peu, parce que je me disais qu'ils ont les enfants et ils les observent en classe. C'est quand même pratiquement 8 heures de cours. Ils connaissent les tendances, ils

communiquent mieux... Pour les orienter, ça allait être plus facile. Mais puisque ça revient à la responsabilité des parents, il fallait se rattraper rapidement. Sinon, peut-être que l'enfant aurait pu rater une telle journée si je n'avais pas appelé... (P7).

Dans l'analyse des interactions parents-école, j'ai aussi identifié d'autres éléments qui cadraient avec le degré de l'implication des participantes et qui valaient d'être mentionnés de par leur fréquence, mais qui ne convenaient pas dans les diverses catégories que j'avais définies. Parmi elles, sans ordre particulier, premièrement le statut socioéconomique des participantes. Dans un des tableaux descriptifs du profil des participantes, j'ai établi que, du point de vue socio-économique, 18.75 % étaient aux études et 50 % détenaient un emploi. C'est de ces groupes que j'ai recueilli des explications justifiant les absences aux activités scolaires et parascolaires de leurs enfants. Il s'agissait aussi principalement de conflit d'horaires, du même ordre que celui exprimé dans l'axe des interactions entre parents et enseignants. Deuxièmement, en comparaison avec les communications limitées des systèmes scolaires de leurs pays d'origine, la totalité des participantes a apprécié le profond degré et les détails de communication qu'offraient les écoles que fréquentent leurs enfants. Ces communications allaient de courriels aux appels téléphoniques, de lettres d'information aux agendas des élèves et ce, pour informer des progrès, des difficultés, des occasions de rencontres et de toutes autres activités scolaires, parascolaires et même communautaires. Cependant, malgré cette appréciation des communications soutenues, quelques remarques ont été faites quant à la considération prise par rapport à la population d'où ressortent les participantes : les immigrants nouveaux arrivants. Trois des participantes m'ont confié qu'à cause de leur faible niveau de compétence en informatique, elles ne consultaient pas l'Internet

pour y obtenir de l'information. Elles apprécient ainsi les rencontres avec les enseignants et l'administration de l'école.

Pour clore le tour de table des interactions favorisant l'implication des parentes dans la scolarité de leurs enfants, je ne pouvais laisser pour acquis le rôle qu'y joue la communauté.

#### **5.4. Interactions parents-communauté**

J'ai défini « communauté » en rapport avec l'école comme les organismes de services fournissant un soutien aux familles et aux écoles (l'Accueil francophone, le NEEDS Centre, ...), les regroupements ethnoculturels de ressortissants de pays d'origine des participantes (communautés congolaise, malienne, ivoirienne, rwandaise, etc.), les communautés confessionnelles et religieuses auxquelles elles s'identifient (Calvary Temple et autres) et enfin, leurs propres familles et leurs familles amies, canadiennes et immigrantes.

Pendant les entrevues avec les participantes, certaines ont partagé comment elles avaient bénéficié des soutiens de la communauté dans laquelle elles se retrouvent. Ces soutiens allaient de conseils quant à la culture aux us et aux coutumes canadiennes en rapport avec l'éducation et la scolarité des enfants à l'accompagnement lors de l'inscription des enfants, en passant par les recommandations sur les choix d'écoles. Les extraits ci-dessous illustrent bien ce que les participantes ont partagé.

- Dès que je suis arrivée, j'ai eu des amis. J'ai fait une connaissance à l'église, je suis catholique, d'un couple canadien. Alors, ce sont des amis qui nous ont bien reçus. Ils étaient tout le temps à la maison. Ils nous expliquaient comment les gens vivent ici, comment on fait. C'est eux-mêmes qui nous ont aidés à choisir les écoles des enfants, et on était parti les faire inscrire. Ils nous disaient qu'il faut faire les devoirs avec eux. Ici on ne regarde pas souvent la télévision. Les enfants doivent passer le temps avec leurs cahiers. Sa femme, c'est une enseignante. Elle est déjà vieille, mais quand même, elle a toujours des notions (P12).

- Comme on avait des amis ici, de fait, ils nous avaient déjà expliqué un tas de trucs. Et ils nous avaient l'école parce que leurs enfants vont dans cette école. Ainsi, ils nous ont préparé, en fait (P8).

- Pour ce qui est de l'inscription, c'est une personne de l'Accueil francophone qui l'avait fait quand qu'on venait d'arriver (P10).

Une autre participante, en rapport avec son expérience personnelle, a plaidé l'importance d'impliquer la communauté dans les efforts fournis par l'école pour communiquer avec les parents. Elle a déclaré :

Tu ne peux pas dire que si elle (un parent) ne parle pas français, je ne peux pas communiquer avec elle. Il faut essayer de chercher quelqu'un, même une voisine, même une connaissance, qui peut t'aider à communiquer directement avec elle. Parce que si tu communique avec quelqu'un de l'extérieur, ce n'est pas lui qui reste avec l'enfant; alors il faut essayer de briser ce blocage et essayer d'être en contact vraiment directement avec la personne concernée... pas avec un oncle, une tante ou une grande sœur. Si elle n'est pas capable de se déplacer, il faut essayer de déplacer quelqu'un de l'école pour la voir (P5).

Quoique j'aie inclus l'axe d'interactions entre les parents et la communauté dans la planification de mon analyse de données, j'ai constaté que seules les interventions de 25 % des participantes y ont fait référence. Cependant, je reconnais que je ne leur avais posé aucune question directement liée à l'appui de leurs communautés d'appartenance en rapport avec mon sujet de recherche.

### **5.5. Conclusions de l'analyse**

Au début de l'analyse de données, je cherchais à déterminer la pertinence des réponses obtenues lors des entrevues, leur facilité d'être comprises et interprétées dans le contexte de la recherche et leur cohérence par rapport au fil du déroulement de mon travail.

Dans la planification de l'analyse, j'ai choisi de focaliser mes efforts sur les caractéristiques relationnelles des acteurs principaux impliqués dans la scolarité des enfants de femmes immigrantes francophones d'origine africaine qui fréquentent les écoles urbaines de la Division scolaire franco-manitobaine. J'ai cadré ces caractéristiques relationnelles en quatre axes d'interaction centrés sur la parente. C'est ainsi que dans l'axe des interactions parents-enseignants, j'ai recensé les perceptions des parentes quant à leurs rôles et responsabilités dans la scolarité de leurs enfants, et aussi celles qu'elles avaient sur leur entendement des obligations des enseignants. Dans l'axe des interactions parents-élèves, il a été question principalement de la contribution des parentes dans l'aide aux devoirs de leurs enfants, particulièrement, leur aptitude ou inaptitude à le faire. Dans l'axe des interactions parents-école ou administration scolaire, j'ai relevé les ressources disponibles aux parentes pour les

assister dans leur implication dans la vie scolaire et parascolaire de leurs enfants. Finalement, dans le quatrième axe, celui des interactions parents-communauté, j'ai voulu amener les parentes à se rendre compte et à constater les différentes sources d'appui qui se trouvent autour d'eux. En fonction de ces données, j'ai élaboré le constat que je vais détailler dans le chapitre suivant.

## Chapitre 6. Résultats et interprétation

Le but de cette recherche était de comprendre la perception des mères dans leur contribution à la scolarité de leurs enfants dans le système scolaire franco-manitobain. Ayant fait ma recherche sur une situation sociale impliquant des êtres humains, chacune avec son individualité, ses forces et ses faiblesses, j'ai pu arriver à un constat unique et linéaire. En effet, à l'issue de cette analyse, j'ai fait plusieurs constats qui ont permis d'élucider et de répondre aux questions de recherche qui étaient premièrement de comprendre les domaines de scolarité dans lesquels la population de mères immigrantes originaires d'Afrique s'impliquait dans la scolarisation de leurs enfants et par la suite, déterminer le rôle qu'elles jouaient spécifiquement afin de rendre efficace leur implication. Il s'agissait ici de faire ressortir leur perception de ce rôle ou de cette implication. C'est ainsi que ces constats constituent, dans leur essence même, les résultats de la recherche. Ils sont présentés ci-dessous, dans un ordre chronologique simple et non par ordre d'importance ou de priorité.

D'une part, j'ai relevé plusieurs points sur lesquels toutes les participantes étaient d'accord. D'autre part, j'ai remarqué l'influence des différentes caractéristiques de leur profil sur leur perception par rapport aux questions traitées. Partant des points d'accord, de prime abord, j'ai constaté :

- La valorisation de l'éducation comme véhicule d'amélioration des conditions sociales et économiques.

Pour celles qui ont des enfants en âge de le comprendre, elles leur répétaient l'importance de bien travailler à l'école, de persévérer et surtout de bien se comporter. Elles perçoivent ainsi leur rôle comme étant ceux de motivateur, encadreur et superviseur du parcours scolaire de leurs enfants. J'avais un groupe de seize femmes immigrantes francophones originaires de l'Afrique vivant au Manitoba, ressortissantes de 10 pays francophones africains. Malgré les différentes propositions statistiques présentées dans les tableaux des Figures 1 à 5 dans le profil des participantes, toutes ces mères ont, sans équivoque, exprimé leur satisfaction de voir leurs enfants poursuivre leur éducation en français. Elles ont des aspirations scolaires élevées pour eux (Boethel, 2003, cité dans Changkakoti et Akkari, 2008, p. 424).

Ce résultat adresse la question de recherche portant sur le rôle et la perception des mères quant à leur implication dans la scolarité de leurs enfants.

- Une satisfaction en général dans la communication avec l'école de leurs enfants. De différentes manières et à des degrés variés, les participantes ont toutes exprimé une grande satisfaction par rapport aux possibilités d'être en contact direct soit avec les enseignants de leurs enfants, soit le personnel administratif de l'école de leurs enfants. J'ai mis en exergue les degrés variés de leur satisfaction, car j'ai observé que ceux-ci sont liés aux niveaux de familiarité et d'aisance avec les médias ou les outils de communication utilisés : site Internet, courriels, blogs des enseignants, appels et messages téléphoniques, lettres de l'école, agendas des élèves. À travers ces différentes options, chaque participante y retrouvait son compte et en était ravie. Elles

s'impliquent ainsi dans divers aspects de la vie scolaire de leurs enfants en gardant ouverts plusieurs médias de communication afin d'être informées et impliquées.

- Une valeur escomptée des rencontres parents-enseignants lors de la révision des bulletins.

Elles ont trouvé fort utile la rétroaction qu'elles reçoivent des enseignants et certaines saisissent l'occasion pour s'outiller auprès d'eux afin de mieux aider leurs enfants à domicile. Ce résultat adresse la question de recherche portant sur les domaines d'implication des mères à travers leur présence aux activités organisées par l'école.

Nicolet et Kuscic (1997), cités dans Chagkakoti et Akkari (2008), renforcent la volonté des parents d'être mieux outillés pour soutenir leur enfant dans sa scolarité, d'autant plus forte qu'ils se sentent éloignés de l'école.

- Reconnaissance de l'importance des devoirs à domicile.

Comme dernier point de concordance, quel que soit leur région d'origine, leur niveau de scolarité ou leur statut socio-économique, les réponses des participantes s'accordaient sur la valeur qu'elles donnent aux devoirs à domicile. Indépendamment de leur parcours antérieur, j'ai constaté que leur perception des devoirs à domicile différait de celui du nouveau système scolaire dans lequel se retrouvaient leurs enfants. Pour elles, les devoirs sont des nouvelles leçons à apprendre ou à réviser à la maison, pour approfondissement en salle de classe avec l'enseignant. Ainsi, elles ont toutes manifesté une incompréhension quant au principe des devoirs dans le nouveau système scolaire où il s'agit de tous les travaux donnés en classe comme exercice des leçons

apprises. Seuls les travaux non achevés en classe rentrent à la maison pour y être complétés. D'où une fréquence variée d'apport de travail à la maison. Ceci contribue à alimenter une autre perception des mères, celle de présumer que leur implication n'est pas nécessaire parce que le suivi est fait en salle de classe par l'enseignant. L'aide aux devoirs à domicile est le domaine d'implication le plus familier de toutes.

Dans un autre volet de l'analyse, j'ai constaté des différences de perception quant aux questions de ma recherche que j'ai fait correspondre aux différentes caractéristiques du profil des participantes. Restant dans le cadre des devoirs à domicile, j'ai noté que les mères ayant un niveau de scolarité secondaire ou postsecondaire, dont 15 des participantes (Figure 3), sont en mesure d'apporter de l'aide à leurs enfants avec leurs devoirs, de façon générale. Par contre, celles qui possèdent un niveau de scolarité postsecondaire vont jusqu'à offrir de l'aide dans des matières spécifiques (biologie, physique, mathématiques), selon leur domaine de compétence ou formation antérieure. De la part de ces mères, je me serais attendue à une participation plus élargie et ouverte à d'autres domaines de la vie scolaire. Elles se perçoivent comme ayant le rôle d'acteur de soutien dans le processus de réussite, de tuteur, de moniteur ou de répétiteur. J'ai lié cette forme de participation restreinte aux influences scolaire et culturelle qu'elles ont connues dans leurs pays d'origine qui se focalisent sur l'aspect académique et non social de la scolarité.

Cherchant à déceler d'autres explications à ce phénomène de faible implication des mères africaines, je me suis penchée sur l'aspect socio-économique des participantes pour y

trouver des pistes de réponses. Dans la Figure 4 du profil des participantes, j'ai indiqué que 5 d'entre elles étaient sans emplois, 3 étaient aux études et 8 détenaient un emploi. Du 70 % de cette population composée de mères aux études ou ayant un emploi, j'ai recueilli comme réponse que le manque de temps leur faisait défaut, et ce, en raison de conflits d'horaire qui enfreignent à leur volonté de participer à la vie scolaire de leurs enfants. Il est certain que, vu la courte durée de leur vécu dans leur terre d'accueil, il existe une précarité financière qui ne peut être comblée que d'une de deux façons : retourner aux études pour améliorer ses connaissances et compétences afin d'affronter le marché de l'emploi sur de meilleures bases ou se lancer de prime abord dans la marée du travail afin de pourvoir aux besoins immédiats de la famille. Dans ces conditions, assumer un rôle actif dans la scolarité des enfants demande une gestion pointue du temps et des horaires, deux éléments dont elles n'ont pas forcément le contrôle. Celles qui ne peuvent pas se rendre aux réunions ou aux activités de l'école de leurs enfants utilisent les moyens de communication à leur disposition pour correspondre avec les enseignants et partagent continuellement leur valeur et leur croyance en l'importance de l'éducation.

Ces deux derniers exemples de l'autre volet de cette analyse répondent eux aussi aux questions de recherche; le premier renforce l'implication des mères dans le domaine de l'aide aux devoirs à domicile. Le second, renforce la perception des mères de continuer de soutenir leurs enfants dans leur scolarité aux moyens des outils de communication disponibles, car elles ne peuvent être présentes physiquement, faute de temps. Larivée (2012) a écrit dans son travail sur l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant : « certains (parents) relèvent des contraintes liées principalement aux responsabilités parentales, telles les

occupations professionnelles, le manque de temps, la rareté des occasions de participer à des activités à l'école,...» (p. 36).

1. En conclusion, à travers ce travail, j'ai cerné les grands points qui cadraient le but de ma recherche, nommément la compréhension de l'implication des femmes immigrantes originaires de pays de l'Afrique francophones dans le système scolaire franco-manitobain. J'ai répondu aux questions de recherche posées pour guider la démarche, à savoir « Quels sont les domaines de scolarité spécifiques dans lesquels les mères immigrantes originaires de pays de l'Afrique francophones s'impliquent dans la scolarisation de leurs enfants? » et « Quels rôles jouent les mères immigrantes originaires de pays de l'Afrique francophones dans leur implication dans la vie scolaire de leurs enfants? ».

Forte de mes connaissances professionnelles et personnelles sur le sujet et le domaine, armée de tous les arguments avancés ou défendus tout au long du travail, ainsi que de toutes les citations répertoriées dans ce document, je conclus en établissant avoir atteint le but de mon objectif qui était de chercher à comprendre plus spécifiquement la perception des mères des élèves nouveaux arrivants dans leur contribution à la scolarité de leurs enfants.

### **6.1. Limites**

Pour ma recherche qualitative, j'ai procédé à une analyse et à une interprétation et présentation des résultats constituées principalement des perceptions des participantes à

l'étude. Aussi exhaustive et extensive que j'aurai effectué cette recherche, la qualité et la pertinence de mes résultats n'auraient été aussi bonnes que celles des réponses obtenues. Il est souvent difficile de se juger soi-même ou de croire que l'on n'a pas fait de son mieux pour soi-même ou sa famille.

De même, le guide d'entrevue aurait pu être axé sur plusieurs autres domaines d'implication dans la scolarité, mais j'ai choisi de focaliser sur les devoirs, car c'est l'aspect de la scolarité de l'enfant qui se vit pratiquement dans les deux entités, l'école et la famille.

## **Chapitre 7 : Recommandations**

Cette recherche a permis de valider des observations notées en milieux scolaire et social sur la faible implication des mères immigrantes francophones d'origines africaines nouvellement arrivées dans la scolarisation de leurs enfants. J'espère que les résultats exposés dans ce travail sauront transmettre des informations utiles et pertinentes aux divisions scolaires, à leur personnel et aux organismes communautaires qui travaillent de près ou de loin avec les familles immigrantes africaines. Bien plus, j'espère que les recommandations proposées soient appréciées. Voici les recommandations basées sur les résultats de ma recherche :

- Que la communication continue telle qu'elle, avec toute sa ferveur et sa variété de formats, tout en renforçant le rapport verbal qui a encore une grande importance dans la culture des pays d'origine des immigrants. Chemin faisant, les nouveaux immigrants se familiariseront davantage avec les plateformes de communication maintenant à leur disposition.
- Que les informations au sujet du nouveau système scolaire offertes aux nouveaux immigrants au moment de l'inscription des enfants soient calibrées de façon à éviter toutes possibilités de confusion dans l'interprétation des messages; au besoin, que ces informations soient traduites ou interprétées dans les langues des immigrants.

- Que l'école se rende disponible pour organiser des rencontres avec les parents qui ne peuvent se rendre à l'école pendant les heures d'ouverture régulières en raison de leurs emplois et de quarts de travail variés.
- Que les écoles planifient et organisent des activités d'aide aux devoirs après l'école, en partenariat avec les communautés, afin d'assister les élèves avec leurs devoirs et même l'apprentissage de l'anglais.
- Que les écoles, les parents, les anciens de l'école ainsi que les organismes communautaires trouvent des façons plus directes d'impliquer les parents de leurs élèves nouveaux immigrants dans la vie scolaire.
- Qu'un système de jumelage entre familles canadiennes et nouvellement immigrées soit automatique et organisé, soit par l'école, soit par des organismes communautaires.
- Que les écoles continuent d'organiser des sessions d'information pour son personnel afin de les sensibiliser davantage aux réalités des nouveaux arrivants. Cela pourrait prendre la forme de groupes de focus favorisant les échanges enseignants-élèves.

## **Appendices**

## Appendice A – Outil de collecte de données

### Questionnaire pour entrevue individuelle

1. C'est depuis combien de temps que vous vivez à Winnipeg, au Canada?
2. Quelle est votre profession, métier ou emploi?
3. Quel niveau de scolarisation avez-vous?
4. À quel(s) niveau(x) scolaire(s) est (sont) votre/vos enfant(s)?
5. Qu'est-ce qui est important pour vous dans votre rôle de mère par rapport à l'éducation de votre/vos enfant(s)?
6. Selon vous, comment vous impliquez-vous à l'école de votre/vos enfant(s)?
7. Y a-t-il une différence entre votre implication à l'école ici et votre implication dans votre pays d'origine?
8. Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées en vous impliquant dans la scolarité de votre/vos enfant(s)?
9. Quel est votre rôle dans les devoirs de votre/vos enfant(s)?
10. Quels défis avez-vous rencontrés par rapport à votre implication dans les devoirs?
11. Quels succès avez-vous eus par rapport à l'aide aux devoirs que vous apportez à votre/vos enfant(s)?
12. Qu'est-ce que vous appréciez le plus dans votre relation avec l'école de votre/vos enfant(s)?
13. Selon vous, que peut faire l'école pour mieux vous aider à vous impliquer dans la scolarité de votre/vos enfant(s)?

## Appendice B – Consentement libre et éclairé

### Consentement libre et éclairé

Le but de cette recherche est de permettre aux mères immigrantes de comprendre l'importance de leur participation à l'éducation de leurs enfants et de participer à la scolarité de ceux-ci.

Je, \_\_\_\_\_, accepte de participer au projet de recherche intitulé « *L'implication des parents immigrants originaires de l'Afrique francophone dans le système scolaire franco-manitobain : la perception des mères dans leur contribution à la scolarité de leurs enfants* ». Ma participation se fera au moyen d'un questionnaire lors d'une entrevue d'environ une heure avec la chercheuse. L'entrevue sera enregistrée avec un appareil enregistreur de type MP3. Ensuite, je ferai moi-même la transcription à l'aide d'un ordinateur et du logiciel MS Word pour en obtenir une copie papier.

La copie papier de votre entrevue vous sera retournée en personne par la chercheuse pour confirmer l'exactitude de l'entrevue. Les fichiers MP3 seront conservés sous clé dans un coffre-fort pendant une durée d'une année et seront ensuite détruits. Ce projet de recherche est confidentiel. L'identité des personnes interviewées sera protégée par l'utilisation de pseudonymes. Si nécessaire, certains extraits d'entrevues ainsi que des références pouvant permettre l'identification des participantes seront retirés pour éviter que ceux-ci soient reproduits dans notre mémoire ou dans des articles académiques découlant de ce mémoire. (Veuillez inscrire votre nom pour indiquer votre accord de participer au projet.)

Je comprends que :

- Je demeure libre de me retirer de cette recherche à tout moment, sans que cela affecte en aucune façon l'enseignement dont mon (mes) enfant(s) bénéficie(nt) actuellement ou pourrait (aient) bénéficier dans l'avenir.
- J'ai le droit de refuser de répondre à une ou à des questions sans avoir à subir des conséquences, tout en continuant à participer au reste du projet.
- Les informations recueillies seront utilisées pour créer un profil de la communauté.
- Les informations pourront servir à la planification d'ateliers de formation.
- Les équipes-école et les parents n'auront accès qu'aux documents sommaires.
- Ce projet a été approuvé par le Comité de recherche en matière d'éthique de l'Université de Saint-Boniface. Si les participantes à cette recherche ont des questions ou des préoccupations quant à leurs droits ou à la façon dont elles sont traitées comme sujets, elles sont priées de s'adresser par téléphone au Comité d'éthique de recherche au numéro (204) 233-0210 ou par courriel à l'adresse suivante : [CER@ustboniface.ca](mailto:CER@ustboniface.ca).

- La personne chargée de ce projet de recherche est Mireille Kazadi que l'on peut rejoindre à l'adresse courriel [mkazadi@monusb.ca](mailto:mkazadi@monusb.ca) ou par téléphone au (204) xxx-xxxx.

Je, \_\_\_\_\_, déclare avoir lu et compris les énoncés du formulaire de consentement et je confirme la réception d'une copie du formulaire de consentement. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions voulues au sujet de cette étude et on y a répondu à ma satisfaction.

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

## Appendice C – Certificat d'éthique

### Certificat d'éthique



Le 25 février 2015

Madame Mireille Kazadi  
Étudiante  
Faculté d'éducation  
Université de Saint-Boniface

Objet : **Certificat d'éthique n° ETH-2015-25 février**  
Chercheuse principale : Mireille Kazadi

Mireille,

Le Comité d'éthique de la recherche de l'Université de Saint-Boniface (USB) a examiné les composantes éthiques du dossier concernant le projet de recherche intitulé *L'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants : La perception des mères immigrantes francophones originaires de l'Afrique de leur contribution à la scolarité de leur enfants*.

Après avoir pris connaissance des documents pertinents et reçu satisfaction à ses demandes, le Comité d'éthique de la recherche de l'USB est d'avis que le projet respecte les normes habituelles et que ce projet fait donc l'objet de l'attribution d'un certificat d'éthique n° **ETH-2015-25 février**.

Veuillez noter que ce certificat arrive à terme **le 25 février 2016**; il est donc émis conditionnellement au fait que vous, la chercheuse principale, devez soumettre un rapport final au Bureau de la recherche au plus tard **le 25 février 2016** (voir Annexe V de la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains*). Si vous avez complété la cueillette de données par cette date, mais pas encore terminé votre projet de recherche, vous devez remettre un rapport annuel au plus tard **le 25 février 2016** (voir le formulaire « Rapport annuel sur le projet de recherche présenté au CER »). Si, dans un an, vous n'avez pas encore complété la cueillette de données, vous aurez à soumettre une demande de prolongation au Bureau de la recherche au plus tard **le 25 janvier 2016** (voir Annexe IV de la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains*).

Nous vous prions d'agréer l'expression de nos sincères salutations.

Thierry Lapointe,  
Président du Comité d'éthique de la recherche

## Références

Akkari, A. (2011, 23 novembre). Impliquer toutes les familles. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 31, 71-80

Akkari, A. (2002, 1 janvier). Cultural approaches to education. *Psyc critiques*, 47(3), p. 262-265. doi:<http://dx.doi.org.proxy2.lib.umanitoba.ca/10.1037/001114>

Angers, M. (2005). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, Anjou, Québec. CEC. p. 198.

Ascher, M. (1990). A River-Crossing Problem in Cross-Cultural Perspective. *Mathematics Magazine*, 63(1), 26-29.

Beaumont, C., Lavoie, J., et Couture, C. (2011). *Pratiques collaboratives en milieu scolaire: cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec: (CRIRES) Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. Repéré à [http://crires.ulaval.ca/sites/crires/files/roles/membre-crires/guide\\_sec\\_nouvelle\\_version.pdf](http://crires.ulaval.ca/sites/crires/files/roles/membre-crires/guide_sec_nouvelle_version.pdf)

Bühlmann, F. et Tettamanti, M. (2007). *Le statut de l'approche qualitative dans des projets de recherche interdisciplinaires*. Association pour la recherche qualitative. ISSN 1715-8702. p. 191-213.

Canada. (2010). *Cahier de la recherche actuelle sur l'immigration francophone au Canada*.

Ottawa: Citoyenneté et immigration Canada.

Canada. (2012). *Rapports annuels au Parlement sur l'immigration 2012*. Ottawa: Citoyenneté et Immigration Canada.

Changkakoti, N., Akkari, A., Noël-Gaudreault, M., Raïche, G., Kanouté, F., et Vatz Laaroussi, M. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : Au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441.

Claes, M., et Comeau, J. (1996). L'école et la famille : Deux mondes? *Lien social et politiques*, (35), 75-85. doi:- 10.7202/005075ar

Comité directeur Citoyenneté et immigration Canada-Communautés francophones en situation minoritaire, et Canada. (2006). *Plan stratégique pour favoriser l'immigration au sein des communautés francophones en situation minoritaire*. Ottawa: Comité directeur Citoyenneté et immigration Canada-Communautés francophones en situation minoritaire.

Conseil de planification sociale d'Ottawa (CPSO). *Enfants, jeunes et familles issus de l'immigration : Analyse qualitative de défi de l'intégration*. Mars 2010

Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousands Oaks, CA: Sage.

Delorme, C. (2002). Les parents et l'école en Afrique de l'Ouest, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 31, p. 103-107

Deslandes, R., et Bertrand, R. (2002). Une meilleure harmonisation des services offerts aux jeunes à risque et à leur famille : Que savons-nous? *Santé mentale au Québec*, 27(2), p. 136-153. doi:- 10.7202/014561ar

Deslandes, R., et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433. doi:- 10.7202/012675ar

Deslandes, R. (2008). Contribution des parents à la socialité des jeunes. *Éducation et francophonie*, 36(2), 156-172. doi:- 10.7202/029485ar

Deslandes, R. (2010). *Les conditions essentielles à la réussite des partenariats : école-famille-communauté*. Trois-Rivières, Québec : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.

Deslandes, R. (2012). Mc Andrew M., Milot M. et Triki-Yamani A. (dir.) (2010) L'École et la diversité: perspectives comparées. Politiques, programmes et pratiques. Québec, Canada: Presses de l'Université Laval. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), 443-444. doi:- 10.7202/1019630ar

- DSFM (2013). *Rapport annuel 2011-2012*. Récupéré le 20 décembre 2013 du site <https://www.dsfm.mb.ca/scriptorweb/scripto.asp?resultat=896466>
- Eccles, J. S. et Harold, R.D. (1996). Family involvement in children's and adolescent's schooling. *Family-school links: How do they affect educational outcomes*, 3-34.
- Enquête sur le Niveau de Vie des Ménages 2008. « *Échec scolaire, environnement économique et éducatif des ménages en Côte d'Ivoire* » International Household Survey Network. Récupéré le 3 février 2014 du site <http://catalog.ihsn.org/index.php/catalog/2170>
- Epstein, J. L. (1996). New connections for sociology and education: Contributing to school reform. *Sociology of Education*, 69, p. 6-23.
- Epstein, J. L. (2010, 1 novembre). Kappan Classic : Caring Connections. *The Phi Delta Kappan*, 92(3), p. 65.
- Epstein, J. L. (2010). *School, family, and community partnerships : preparing educators and improving schools* (2<sup>nd</sup> ed.). Boulder CO : Westview Press.
- Farmer, D. (2010). Retracer la question l'immigration au sein des communautés francophones en situation minoritaire: bilan et enjeux. (p 5-9) dans N. Gallant (Ed.) *Cahier de la recherche actuelle sur l'immigration francophone au Canada*. Montréal : Métropolis en collaboration avec le Centre Métropolis du Québec.

Fédération des comités de parents de la province de Québec. (2001). *Pour se faire une bonne idée de la participation des parents à l'école*. Beauport, Québec: Fédération des comités de parents.

Bergonnier-Dupuy, G. (2005). Famille(s) et scolarisation. *Revue française de pédagogie*. Persée.

Gnansounou Fourn, E. (2011). Le rôle des femmes dans la gestion de la culture béninoise. Récupéré le 29 août 2014 du site de *Labrys, études féministes* : <http://www.tanianavarrosvain.com.br/labrys/labrys19/livre/gna.htm>

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

Houle, R., Corbeil, J.-P., et Statistiques Canada. (2010). *Portrait statistique de la population immigrante de langue française à l'extérieur du Québec (1991 à 2006)*. Ottawa: Statistique Canada, Division de la statistique social et autochtone.

Larivée, S.J., Kalubi, J. C., & Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion: entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543. Repéré de <http://id.erudit.org/iderudit/016275ar>.

Larivée, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service Social, 57*(2), 5-19. doi:- 10.7202/1006290ar

Larivée, S. J., (2012). *L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant*. Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture(FQRSC)

Ka, M. (2007). L'immigration francophone au Manitoba, 2000-2006 : Un profil statistique. *Cahiers Franco-canadiens de l'ouest, 19*(2), 119-139. doi:- 10.7202/029554ar

Kalubi, J. C., Detraux, J. J., & Larivée, S. J. (2006). Introduction: participation des familles en contexte d'inclusion sociale: une contribution en faveur de la bienveillance des élèves. *Revue des sciences de l'éducation, 32*(3), 517-524. Repéré de <http://id.erudit.org/iderudit/016184ar>.

Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation, 28*(1), 171-190. Repéré de <http://id.erudit.org/iderudit/007154ar>

Kanouté, F. (2007, 1 octobre). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec: Une prise en compte globale des familles. *Informations Sociales, 143*(7), 64-74.

Kanouté, F., & Llevot Calvet, N. (2008). Les relations école-familles immigrées au Québec et en Catalogne. *Éducation et francophonie, 36*(1), 161-176. doi:- 10.7202/018095ar

Kanouté, F., & Vatz-Laaroussi, M. (2008). La relation écoles-familles immigrantes: une préoccupation récurrente, et pertinente. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 259-264.

Repéré de <http://id.erudit.org/iderudit/019680ar>.

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. Repéré de <http://id.erudit.org/iderudit/019681ar>.

Kanouté, F., & Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée:

réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 80-92. Repéré

de <http://id.erudit.org/iderudit/1004331ar>.

Kanu, Y. (2008). Educational Needs and Barriers for African Refugee Students in

Manitoba. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 915-940.

Karsenti, T. et Savoie-Zjac, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e

éd.). Sherbrooke QC : Édition du CRP.

Roy, G., Legault, G., & Rachédi, L. (2008). Les modèles de pratique et les idéologies

d'intervention. *L'intervention interculturelle. Montréal: Gaëtan Morin*, 101-20.

Nanhou, V., Desrosiers, H., Belleau, L., Institut de la statistique du Québec et Bibliothèque numérique canadienne (Firme). (2014). *La collaboration parent-école au primaire: Le point de vue des parents.*

Ngala, V. M. (2005). *L'intégration des jeunes des familles immigrantes francophones d'origine africaine à la vie scolaire dans les écoles secondaires francophones dans un milieu urbain en Alberta: conditions et incidences* (Dissertation doctorale, Université de l'Alberta).

Patel, N., & Stevens, S. (2010). Parent-Teacher-Student Discrepancies in Academic Ability Beliefs: Influences on Parent Involvement. *School Community Journal*, 20(2), 115-136.

Piquemal, N., Bolivar, B., et Bahi, B. (2009). Nouveaux arrivants et enseignement en milieu franco-manitobain : Défis et dynamiques. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1), 329-355. doi:- 10.7202/045333ar

Robineau, A. (2010). *État des lieux sur l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en situation minoritaire: Recension des écrits*. Moncton, N.-B : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.

Tyyskä, V., (2009) *Youth and society: The long and winding road*. Toronto: Canadian Scholars' Press.

Vatz-Laaroussi, M., Kanouté, F., et 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. doi:- 10.7202/019682ar. Repéré de <http://id.erudit.org/iderudit/019682ar>.

Vatz-Laaroussi, M. (2005). *Les différents modèles de collaboration familles-écoles : Trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec*. Sherbrooke QC : Université de Sherbrooke.

Vatz Laaroussi, M. (2007). Les relations intergénérationnelles, vecteurs de transmission et de résilience au sein des familles immigrantes et réfugiées au Québec. *Enfances, Familles, Générations*, (6). Repéré de <http://id.erudit.org/iderudit/016480ar>.

Vatz-Laaroussi, M., Kanouté, F., et 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. Repéré de <http://id.erudit.org/iderudit /019682ar>

Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V., Whetsel, D. R., & Green, C. L. (2004). *Parental Involvement in Homework: A Review of Current Research and Its Implications for Teachers, After School Program Staff, and Parent Leaders*. Harvard Family Research Project, Cambridge, MA