

La collaboration école-famille immigrante : représentations d'administrateurs en milieu scolaire primaire socioéconomiquement défavorisé

Kristel Tardif-Grenier

Université du Québec en Outaouais

Isabelle Archambault

Université de Montréal

Vicky Lafantaisie

Université du Québec en Outaouais

Marie-Odile Magnan

Université de Montréal

Avec la collaboration de :

Roula Baradhy

Université du Québec en Outaouais

Résumé

Les élèves issus de l'immigration occupent une place importante dans les écoles canadiennes. Cette étude qualitative repose sur des entrevues réalisées auprès de onze administrateurs de cinq écoles primaires montréalaises en milieu socioéconomiquement défavorisé et dont la clientèle est majoritairement issue de l'immigration. L'objectif est d'explorer les représentations des administrateurs quant à la collaboration école-famille immigrante en milieu socioéconomiquement défavorisé. Une analyse de contenu thématique a permis de recenser l'existence de renforçateurs de la collaboration (p. ex. : bonne connaissance des ressources et des conditions de vie des familles, pratiques différenciées en fonction de la culture des parents ou universelles) ainsi que d'obstacles (p. ex. : situations de violence familiale, certaines pratiques parentales, faible capital culturel et conditions de vie difficiles).

Mots-clés : immigration, pauvreté, école primaire, administrateurs scolaires, collaboration école-famille

Abstract

Immigrant students are numerous in Canadian schools. This qualitative study is based on interviews made with eleven administrators from five elementary schools located in low-income areas of Montreal and whose clientele is mainly immigrant. The objective of this study is to explore administrators' representations of school-immigrant family collaboration in low-income elementary schools. We conducted a thematic analysis and results shows that according to these administrators, some factors reinforce school-immigrant family partnership (example: good knowledge of the resources and living conditions of families, adapting practices to parents' culture or focused on unifying themes), while other factors hinder the school-immigrant family partnership (example: family violence, some parenting practices, low cultural capital and difficult living conditions).

Keywords: immigration, poverty, elementary school, school administrators, school-family collaboration

Introduction

Sur l'île de Montréal, on compte plus de 60 % des élèves qui sont issus de l'immigration (CGTSIM, 2016). Or, ces jeunes font face à certains défis compromettant potentiellement leur réussite éducative. Ils doivent parfois conjuguer avec le stress d'acculturation pouvant se produire au contact d'une culture différente de leur culture de première socialisation (Kanouté, Gosselin-Gagné, Guennouni Hassani, & Girard, 2016). Ils peuvent avoir à faire le deuil de nombreux repères et relations. Certains se retrouvent également en situation de retard scolaire consécutivement à une interruption de scolarisation (Armand, Rousseau, Lory, & Machouf, 2011). Outre le défi de l'apprentissage en accéléré d'une nouvelle langue, qui en est un de taille (Cummins, 1991), celui de la défavorisation socioéconomique est sans doute le plus important. En effet, les familles immigrantes qui s'établissent au Canada sont plus susceptibles que les familles non immigrantes de se trouver en situation de pauvreté en raison de la déqualification professionnelle des parents (Beiser, Hou, Hyman, & Tousignant, 2002 ; Savard, 2007). Les élèves issus de l'immigration qui connaissent la pauvreté sont pourtant nombreux à réussir et persévérer à l'école (Duncan & Brooks-Gunn, 2000 ; García Coll & Marks, 2012 ; Greenman, 2013 ; McAndrew et al., 2015 ; Palacios, 2012). Dans leur cas, il s'agit d'une pauvreté situationnelle plutôt que générationnelle. En effet, elle correspond à un manque temporaire de ressources, contrairement à la pauvreté générationnelle qui s'échelonne depuis au moins deux générations consécutives (Archambault & Harnois, 2009).

Les parents immigrants et la réussite éducative de leur enfant

L'un des facteurs invoqués pour expliquer le paradoxe de la performance élevée des élèves issus de l'immigration, en dépit des défis supplémentaires avec lesquels ils doivent conjuguer, est le capital culturel de leurs parents et leur implication dans le suivi scolaire (Bempechat, Graham, & Jimenez, 1999 ; Caille, Cosquéric, Miranda, & Viard-Guillot, 2016 ; Coleman, 1987 ; Desimone, 1999 ; Garcia-Reid, Reid, & Peterson, 2005 ; Kao, 2004 ; Tardif-Grenier & Archambault, 2017). En raison de la déqualification professionnelle qu'ils subissent à leur arrivée au pays d'accueil, ces parents peuvent se retrouver en situation de pauvreté bien qu'ils aient un niveau de scolarité et un capital culturel élevés, ce qui est moins souvent le cas chez les parents d'implantation ancienne (Boudarbat & Cousineau, 2010 ; Boudarbat

& Grenier, 2014 ; McAndrew et al., 2015 ; Potvin, Audet, & Bilodeau, 2013). Ce capital, qui consiste en un ensemble de valeurs, d'habitudes et de ressources favorisant la réussite éducative des enfants, est fortement influencé par le niveau de scolarité parental. Concrètement, les parents détenant un tel capital sont plus enclins à encourager leur enfant à lire des livres, à l'aider à faire ses devoirs, à faire des sorties éducatives, et se sentent en meilleure posture pour négocier avec l'école les enjeux concernant l'éducation de leur enfant (Vatz Laaroussi, Kanouté, & Rachédi, 2008). Ces parents sont davantage à l'affût des différences existant entre le système scolaire du pays d'origine et le système scolaire québécois, et cherchent à en amenuiser les lacunes tout en optimisant ses forces (Huntsinger & Jose, 2009).

De surcroît, la théorie de « *l'immigrant optimiste* » suggère que lorsque des parents s'établissent dans un nouveau pays, ils ont un niveau élevé d'optimisme quant aux possibilités d'éducation qui s'offrent à leurs enfants et y voient une occasion de mobilité ascendante (Kao & Tienda, 1995). La réussite éducative des enfants se situe au cœur du projet migratoire familial et les parents y investissent beaucoup d'énergie (Kanouté & Lafortune, 2010 ; Potvin et al., 2013). Ils transmettent cet optimisme à leurs enfants qui seraient ainsi encouragés à entretenir des aspirations élevées et à déployer des efforts pour réussir. Ces encouragements font en sorte que les élèves immigrants sont plus nombreux que leurs pairs non immigrants à débiter leur parcours scolaire en ayant une attitude positive envers l'école, ce qui pourrait contribuer à expliquer leur réussite en présence d'adversité (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001). Il est donc dans l'intérêt de tous les élèves, mais particulièrement des élèves issus de l'immigration, que les parents puissent jouer un rôle central auprès de leur enfant, ce qui est facilité lorsqu'il y a collaboration avec l'école.

La collaboration école-famille immigrante en contexte socioéconomiquement défavorisé

Le modèle théorique d'Epstein (2001) conçoit la collaboration école-famille en six dimensions : 1) participation de base ; 2) soutien aux parents dans leurs obligations de base ; 3) contribution à l'école ; 4) participation aux activités d'apprentissage à la maison ; 5) engagement des parents dans l'administration et 6) collaboration et échanges avec la communauté. Selon Auerbach (2010), un partenariat authentique entre l'école

et les familles se définit par des alliances respectueuses entre chacune des parties, une volonté partagée d'entrer en relation, de dialoguer et de partager les pouvoirs.

La littérature américaine portant sur le sujet de la collaboration école-famille immigrante en situation de pauvreté abonde (p. ex. : Carreón, Drake, & Barton, 2005 ; Kao, 2004 ; Kao & Rutherford, 2007 ; Lee & Bowen, 2006). Plusieurs des constats émanant de ces études ne peuvent toutefois être appliqués au contexte canadien, puisqu'il existe des différences entre les populations immigrantes américaines et canadiennes. Les immigrants américains sont massivement défavorisés au plan socioéconomique et d'origines moins diversifiées (Baker & Rytina, 2013). De plus, aux États-Unis, environ la moitié des immigrants sont des résidents illégaux, ce qui n'est pas le cas des immigrants du Canada.

Plusieurs études canadiennes se sont attardées à la collaboration école-famille auprès de parents en général (p. ex. : Deslandes, 1996 ; Deslandes, 2006 ; Deslandes & Barma, 2016 ; Deslandes, Barma, & Morin, 2015 ; Dumoulin, Thériault, Joëlle, & Tremblay, 2013) et à la collaboration école-famille immigrante en particulier (Bernhard, 2002; Hohl, 1996; Vatz Laaroussi et al., 2008). Certaines de ces études ont permis de mettre en lumière des renforçateurs de la collaboration, soit des facteurs consolidant la collaboration entre l'école et les parents, la rendant plus forte et plus certaine (Moles, 1993). Vatz Laaroussi et ses collègues (2008) suggèrent qu'il existe plusieurs modèles de collaboration école-famille immigrante fructueux. Ces modèles impliquent divers niveaux d'intensité de contacts entre l'école et les parents, allant de la collaboration avec distance assumée — où il y a absence de contact — à la collaboration fusionnelle — où le personnel scolaire prend part à la vie quotidienne de la famille. Le modèle le plus prévalent, et généralement identifié par le milieu scolaire comme adéquat, est celui de l'implication assignée. Dans ce modèle, l'école détermine les voies par lesquelles il est attendu que les parents s'impliquent. Selon ce modèle, le parent immigrant doit acquérir les «compétences nécessaires» pour soutenir son enfant dans son parcours scolaire (Kanouté, 2006). Cependant, lorsque l'école reconnaît que des modèles de collaboration autres que celui de l'implication assignée peuvent fonctionner, cela favorise une meilleure collaboration.

Ces études documentent également des obstacles, soit des facteurs freinant ou empêchant la collaboration entre l'école et les parents (Moles, 1993). Parmi les obstacles mis en lumière dans la littérature, la pauvreté des familles immigrantes en

est un de taille (Savard, 2007). En effet, les conditions de vie et de travail des parents en situation de pauvreté peuvent freiner leur implication dans le suivi scolaire de leur enfant (Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi, & Tchimou Doffouchi, 2008 ; Soutullo, Smith-Bonahue, Sanders-Smith, & Navia, 2016). Par exemple, leur horaire de travail et l'insécurité alimentaire avec laquelle ils doivent composer peuvent affecter leur disponibilité (Heymann & Earle, 2000). L'étude de Kanouté (2006) menée auprès de parents de milieux socioéconomiquement défavorisés, dont plusieurs étaient immigrants, fait ressortir les difficultés qu'ils peuvent éprouver à comprendre le langage de l'école et le sentiment d'infériorité face à l'autorité professionnelle des enseignants qui en résulte. Ils perçoivent leur capacité à effectuer le suivi scolaire comme limitée, surtout lorsqu'ils ne sont pas familiers avec les notions et méthodes d'apprentissage de l'école québécoise. Hohl (1996) a mis en lumière que le faible niveau de scolarité parental représente également un obstacle à la collaboration école-famille immigrante. Selon cette étude, certains parents immigrants analphabètes et défavorisés ont l'impression d'être tenus à l'écart de l'école et se sentent incompetents pour participer au suivi scolaire de leur enfant. S'appuyant sur les témoignages d'acteurs scolaires, principalement des enseignants, Kanouté, Lavoie, Guennouni et Charrette (2016) suggèrent que la méconnaissance du français peut représenter un obstacle à la collaboration chez les parents immigrants. En effet, ces parents doivent parfois apprendre le français afin d'être en mesure de comprendre ce que leur enfant fait à l'école. L'étude de Vatz Laaroussi et ses collègues (2008) souligne que les relations école-famille immigrante sont souvent sujettes à des malentendus qui se traduisent dans le discours de chacun des protagonistes. Un discours plus souvent porté par les acteurs du milieu scolaire déplore le manque de collaboration des familles et un second discours, plus souvent adopté par les parents, dénonce les demandes et le contrôle exercé par l'école sur la vie sociale de leurs enfants. Cette étude évoque également, comme obstacle à la collaboration, la méconnaissance du personnel scolaire quant aux conditions de vie des familles immigrantes. Ensuite, le capital social, c'est-à-dire les avantages apportés par « un réseau durable de relations plus ou moins officielles de connaissances mutuelles et de reconnaissance », se trouve souvent affaibli par la suite de l'immigration (Bourdieu & Wacquant, 1992 ; Thomas, 2011). Cela a un impact défavorable sur la collaboration école-famille puisque ce réseau permet notamment d'échanger des informations pertinentes sur le fonctionnement de l'école (Kanouté & Lafortune, 2010). D'autres obstacles sont susceptibles de toucher les

parents en situation de pauvreté, qu'ils soient immigrants ou non. Certains de ces parents perçoivent le milieu scolaire comme étant peu convivial, voire hostile, surtout lorsqu'ils ont connu une expérience scolaire négative (Benoît, Rousseau, Ngirumpatse, & Lacroix, 2008). La défavorisation des parents confère à l'école un statut de supériorité, et certains parents se sentent diminués et humiliés par leur situation, ce qui nuit à la collaboration.

En somme, ces études mettent en valeur l'existence d'obstacles (pauvreté, malentendus, méfiance, faible scolarité parentale, méconnaissance du français) et de renforçateurs (valorisation de la réussite scolaire, scolarité parentale élevée, reconnaissance par l'école de divers modèles de collaboration). Ces études reposent presque exclusivement sur les représentations des parents et beaucoup plus rarement sur celles des acteurs du milieu scolaire.

Les administrateurs scolaires et la collaboration école-famille immigrante

Les représentations des acteurs du milieu scolaire permettent de mieux saisir les relations école-famille (Hohl & Normand, 2000). Parmi l'ensemble de ces acteurs, les administrateurs jouent un rôle déterminant dans le choix des pratiques visant à fournir une éducation inclusive aux élèves issus de l'immigration (Magnan, Gosselin-Gagné, Braga, & Armand, 2018). Il existe des modèles pour rendre compte de leur rôle et de leurs pratiques. Henderson, Mapp, Johnson et Davies (2007) ont développé une typologie pour rendre compte des pratiques des administrateurs scolaires en matière de collaboration école-famille. Selon cette typologie, le *leadership empêchant le partenariat* consiste à prémunir l'école des influences extérieures, incluant les parents. Le *leadership visant le partenariat circonscrit* privilégie une approche où l'école définit les voies par lesquelles les parents sont autorisés à s'impliquer. Les administrateurs font des efforts pour favoriser l'implication des parents, tout en limitant et contrôlant les échanges. Le *leadership visant le partenariat traditionnel* préconise une communication bidirectionnelle et une implication parentale dans des sphères variées, mais qui demeure organisée par le personnel scolaire. Enfin, le *leadership visant le partenariat authentique* poursuit des objectifs de justice sociale et de sensibilité culturelle. Dans ce modèle, les familles et le personnel scolaire coconstruisent leurs rôles et sont engagés dans un dialogue.

Au Canada et ailleurs, des études se sont penchées sur le rôle d'administrateurs relativement à leur *leadership* en milieu pluriethnique (Andersen & Ottensen, 2011 ; Archambault, Garon, & Harnois, 2014 ; Blair, 2002 ; Khalifa, Gooden, & Davis, 2016 ; Leeman, 2007 ; Magnan et al., 2018 ; Magno & Schiff, 2010 ; Gélinas Proulx, IsaBelle, & Meunier, 2014 ; Riehl, 2000 ; Robertson & Miller, 2007 ; Sather, Katz, Henze, Walker, & Norte, 2001). Des études recensent certaines pratiques d'administrateurs facilitant les rapports harmonieux avec les parents immigrants telles que l'invitation à présenter à l'école des éléments de leur culture, jumeler des parents ou offrir des cours de francisation (Bilodeau et al., 2011 ; Bouchamma, 2009 ; Leeman, 2007 ; Robertson & Miller, 2007). Dans l'étude de Magnan et al. (2018), les directeurs rapportent également utiliser des services d'interprétariat et travailler en étroite collaboration avec les intervenants communautaires scolaires (ICS).

Il y aurait lieu d'étudier des indicateurs tels que les représentations pour mieux comprendre le rôle des directions qui travaillent avec cette clientèle. Par représentations, nous entendons « l'image mentale dont le contenu se rapporte à un objet, à une situation [...] du monde dans lequel vit le sujet » (Dictionnaire de français Larousse en ligne, s.d.). En effet, il a été mis en évidence que les représentations du personnel scolaire ont des répercussions sur la réussite des élèves en agissant de deux manières sur la réussite éducative des élèves et on peut présumer que ces mécanismes peuvent également renforcer ou faire obstacle à la collaboration école-famille (Agirdag, Van Avermaet, & Van Houtte, 2013 ; Archambault, Janosz, & Chouinard, 2012 ; Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006 ; Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989 ; Muijs & Reynolds, 2003). Premièrement, elles existent sous forme d'idées préconçues qui peuvent, par exemple, influencer les évaluations subjectives que les enseignants font de la performance ou du comportement d'un élève (Jussim, 1989 ; Jussim & Eccles, 1995). Deuxièmement, l'effet Pygmalion — c'est-à-dire lorsque les élèves ressentent et adhèrent aux représentations du personnel scolaire quant à leur capacité à réussir et en viennent à se comporter conformément à ces représentations — a un impact sur la réussite éducative des élèves (Rosenthal & Jacobson, 1968 ; Trouilloud & Sarrazin, 2003). Or, les membres du personnel scolaire en milieu socioéconomiquement défavorisé et pluriethnique sont nombreux à rapporter avoir l'impression de ne pas toujours connaître la réalité des familles de leurs élèves, ce qui peut favoriser la présence d'idées préconçues, le plus souvent à connotation négative, et affecter la qualité de la collaboration avec ces familles

(MELS, 2012). Il importe donc de s'attarder aux représentations du personnel scolaire, en particulier celles des administrateurs en raison du rôle central qu'ils jouent au sein de l'institution, relativement aux familles immigrantes en situation de pauvreté.

Objectif de l'étude

À notre connaissance, il n'existe aucune étude canadienne s'étant penchée spécifiquement sur les représentations des directions d'établissements scolaires quant aux renforçateurs et aux obstacles à la collaboration école-famille immigrante en contexte défavorisé. Il est pourtant primordial de s'attarder aux représentations des acteurs du milieu scolaire, en particulier ceux qui exercent un rôle décisionnel auprès de l'ensemble de l'équipe-école, comme c'est le cas des administrateurs scolaires, car ces représentations ont possiblement une influence sur la qualité de la collaboration école-famille (Jussim, 1989 ; Jussim & Eccles, 1995 ; Rosenthal & Jacobson, 1968 ; Trouilloud & Sarrazin, 2003). Ces représentations devraient par ailleurs être documentées dès le primaire, car c'est durant cette période que les parents sont le plus impliqués dans le suivi scolaire de leur enfant et que cette implication a le plus d'influence sur la réussite éducative de ce dernier (Shute, Hansen, Underwood, & Razzouk, 2011). Compte tenu de l'état des connaissances sur les représentations des administrateurs scolaires quant aux familles immigrantes en général, et de manière plus spécifique sur les facteurs influençant cette collaboration, la présente étude s'inscrit dans une démarche exploratoire. Ainsi, l'objectif est d'explorer les représentations des administrateurs quant aux facteurs qui influencent la collaboration école-famille immigrante en milieu socioéconomiquement défavorisé avec un devis qualitatif.

Méthode

Les participants

Les cinq écoles retenues pour cette étude étaient situées en milieu socioéconomiquement défavorisé et comptaient toutes plus de 70 % d'élèves issus de l'immigration. Pour

déterminer le niveau de défavorisation d'un milieu scolaire, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES) calcule un indice permettant de classer les écoles en rangs déciles à partir de données issues du Recensement du Canada de 2006. La valeur maximale pouvant être obtenue sur cet indice est de dix et exprime le niveau le plus élevé de défavorisation. Les écoles retenues pour cette étude devaient présenter un indice égal ou supérieur à huit.

Tableau 1. Comparaison des écoles en fonction des caractéristiques sociodémographiques des élèves et de leurs parents

École		A	B	C	D	E
Pays de naissance des enfants		Canada : 69 %	Canada : 47 %	Canada : 61 %	Canada : 59 %	Canada : 54 %
		Haïti : 9 %	Algérie : 19 %	Cameroun : 11 %	Haïti : 12 %	Haïti : 17 %
		Algérie : 9 %	États-Unis : 9 %	Côte d'Ivoire : 5 %	Algérie : 10 %	Algérie : 9 %
		Autre : 13 %	Autre : 25 %	Autre : 23 %	Autre : 19 %	Autre : 20 %
Langue parlée à la maison		Français : 42 %	Arabe : 28 %	Français : 64 %	Français : 42 %	Français : 37 %
		Arabe : 23 %	Français : 24 %	Anglais : 13 %	Créole : 18 %	Créole : 23 %
		Créole : 15 %	Créole : 13 %	Arabe : 10 %	Arabe : 18 %	Espagnol : 15 %
		Autre : 20 %	Autre : 35 %	Autre : 13 %	Autre : 22 %	Autre : 25 %
Nombre d'années de résidence au Canada	Moins de 2 ans	5 %	12 %	7 %	5 %	12 %
	2 à 5 ans	20 %	28 %	22 %	25 %	19 %
	6 à 10 ans	24 %	22 %	9 %	16 %	16 %
	11 ans et plus	51 %	38 %	62 %	54 %	53 %
Pays de scolarisation du parent répondant	Canada	37 %	57 %	48 %	37 %	28 %
	Autre pays	63 %	43 %	52 %	63 %	63 %
Niveau de scolarité atteint par le parent répondant	Primaire	7 %	10 %	7 %	6 %	6 %
	Secondaire	46 %	28 %	34 %	52 %	41 %
	Collégial	43 %	60 %	53 %	36 %	50 %
	Universitaire	4 %	2 %	6 %	6 %	3 %
Niveau de scolarité atteint par l'autre parent de l'enfant	Primaire	11 %	5 %	3 %	11 %	6 %
	Secondaire	35 %	32 %	13 %	39 %	35 %
	Collégial	32 %	31 %	26 %	25 %	33 %
	Universitaire	22 %	32 %	56 %	25 %	25 %
Situation d'emploi du parent répondant	Temps plein	39 %	38 %	48 %	33 %	40 %
	Temps partiel	24 %	19 %	22 %	17 %	20 %
	Études	4 %	16 %	11 %	13 %	9 %
	Sans emploi	33 %	27 %	19 %	63 %	31 %

	École	A	B	C	D	E
Revenu familial annuel brut	Moins de 29 999 \$	50 %	48 %	17 %	62 %	49 %
	30 000 \$ à 49 999 \$	33 %	34 %	28 %	23 %	23 %
	50 000 \$ à 79 999 \$	15 %	12 %	13 %	13 %	20 %
	80 000 \$ et plus	2 %	6 %	42 %	3 %	8 %
Configuration familiale	Biparentale	68 %	75 %	85 %	59 %	69 %
	Autre	32 %	25 %	15 %	41 %	31 %

Au total, onze administrateurs scolaires (cinq directeurs, six adjoints) ont pris part à cette étude, dont neuf femmes. À l'exception d'une participante née en Haïti, les autres participants étaient nés au Canada et âgés de 31 à 40 ans ($n = 3$), 41 à 50 ans ($n = 4$) ou plus de 50 ans ($n = 4$). La majorité d'entre eux cumulaient entre huit et quinze ans d'expérience en tant qu'administrateur, étaient en poste dans l'école actuelle depuis trois à cinq ans et détenaient plus de dix ans d'expérience au sein d'une école en milieu défavorisé et pluriethnique.

La procédure

Les onze administrateurs ont participé à des entrevues semi-dirigées d'une durée de 75 à 90 minutes. Le même canevas d'entrevue a été utilisé pour tous les participants (annexe A). Plusieurs questions sur les relations école-famille immigrante ont été posées. Les entretiens ont été enregistrés sur bande audio et ensuite transcrits par une auxiliaire de recherche.

Parallèlement, 884 parents d'élèves fréquentant les écoles participantes ont rempli un questionnaire écrit sur leur implication dans le suivi scolaire de leur enfant et les caractéristiques sociodémographiques de leur famille. Seules ces dernières ont été prises en compte dans cette étude, les autres questions ayant été développées pour une autre étude (annexe B). Ce questionnaire a été transmis aux parents par leur enfant et les parents devaient le remettre dans une enveloppe scellée affranchie une fois rempli.

Les données sociodémographiques des familles desservies par les cinq écoles sont présentées au tableau 1. On note que l'école D présente un profil socioéconomique légèrement plus défavorisé puisque les parents y sont plus nombreux à rapporter un revenu annuel inférieur à 29 999 \$ et à être sans emploi. Les parents de l'école C affichent un profil légèrement plus avantageux, car ils

rapportent des revenus plus élevés et sont plus nombreux à avoir un niveau de scolarité universitaire.

La stratégie d'analyse

Plusieurs thèmes en lien avec la clientèle issue de l'immigration ont été abordés dans le cadre de ces entrevues, mais seuls les thèmes touchant les facteurs influençant la collaboration école-famille immigrante ont été retenus. Dans un premier temps, la chercheuse principale ainsi qu'une auxiliaire de recherche, elle-même immigrante et cumulant plus de dix ans d'expérience à titre de technicienne en éducation spécialisée, ont procédé à la lecture flottante du corpus et élaboré une grille de codage préliminaire. Cette grille a par la suite été soumise aux autres chercheuses de l'équipe. Ensuite, une analyse thématique a été menée à l'aide du logiciel QDA Miner version 4.1.27. Un premier codage et un élagage de la grille ont été effectués par la chercheuse principale jusqu'à sa stabilisation. Par la suite, l'ensemble du corpus a fait l'objet d'un second codage mené en parallèle par la chercheuse et l'auxiliaire de recherche. Cette étape permet d'augmenter la fiabilité du codage (Miles & Huberman, 2003). Le coefficient de kappa de l'accord interjuge est de .76, ce qui indique une fiabilité satisfaisante. Pour chaque thème, le pourcentage d'occurrence dans le corpus a été calculé.

Résultats

Les thèmes récurrents dans les propos des administrateurs scolaires se répartissent sous deux grandes catégories, soit les obstacles et les renforçateurs à la collaboration école-famille immigrante en milieu défavorisé. Dans les résultats rapportés ci-dessous, les pourcentages (%) renvoient à la proportion du propos des administrateurs qui concerne la thématique, et les nombres ($n =$) au nombre d'administrateurs ayant abordé la thématique dans leur discours. Les obstacles et renforçateurs trouvés à la suite de l'analyse sont présentés en ordre croissant de fréquence d'apparition dans le discours des administrateurs.

Les obstacles à la collaboration école-famille immigrante en milieu défavorisé

Quelques-uns des administrateurs rencontrés déplorent les **situations de violence familiale** (2 %, $n = 4/11$). Ces situations se traduisent par la maltraitance physique, psychologique ou la négligence (Ministère de la Justice, 2017). Certains administrateurs rencontrés rapportent qu'ils se retrouvent régulièrement à devoir effectuer des signalements à la protection de la jeunesse et que cela rend par la suite la collaboration difficile avec les familles, car le lien de confiance est alors brisé. Non seulement avec la famille concernée par le signalement, mais aussi avec d'autres familles qui ont vent de la situation et craignent de faire l'objet d'un signalement à leur tour. Les parents sont alors plus réticents à communiquer avec le personnel scolaire parce qu'une méfiance s'est installée et qu'ils veulent se protéger en s'exposant le moins possible aux intervenants scolaires.

Du point de vue des administrateurs scolaires, certaines **pratiques parentales** (8 %, $n = 8/11$) représentent parfois un obstacle à la collaboration et peuvent être difficiles à gérer au quotidien. Ces pratiques nuiraient à la collaboration en allant à l'encontre des pratiques identifiées par l'école comme favorisant la réussite et engendreraient des tensions. Ces pratiques touchent le plus souvent l'éducation à l'autonomie, la discipline parentale et l'implication dans le suivi scolaire. Dans le discours de certains administrateurs, on constate une volonté de faire adopter les « bonnes » pratiques.

« Les pratiques parentales sont tellement différentes. Nous on ne peut pas concevoir qu'un enfant de 4-5 ans puisse partir seul à l'école le matin [...]. Donc, on doit souvent agir comme coach envers les parents pour leur dire un peu comment faire et qu'est-ce qu'ils pourraient essayer. » (École D)

De la même manière, les administrateurs évoquent les **conditions de vie difficiles** des parents (8 %, $n = 9/11$), c'est-à-dire l'impact de la pauvreté sur la vie quotidienne des familles qui en sont touchées, comme un obstacle à la collaboration. Les conditions avec lesquelles certaines familles doivent conjuguer peuvent faire en sorte que malgré une grande volonté de s'investir dans le suivi scolaire de leur enfant, certains parents ne sont pas en mesure de le faire. Ces conditions se traduisent notamment par des emplois précaires avec des horaires contraignants et de faibles revenus. Ainsi, du point de vue

des administrateurs, le stress engendré par la précarité fait en sorte de diminuer la disponibilité des parents pour participer au suivi scolaire. « Ils ont assez de chercher dans le fond de leur tiroir leur 25 cents pour aller acheter du lait alors les devoirs, ça passe bien au-dessus » (École A). « Les parents veulent bien, mais ils sont démunis » (École D).

Un autre obstacle à la collaboration école-famille immigrante nommé par les administrateurs est le **faible capital culturel** de certains parents (14 %, $n = 10/11$), c'est-à-dire qu'ils manifestent moins de valeurs, d'habitudes et de ressources favorisant la réussite éducative. Plusieurs parents ont eu une expérience scolaire négative dans leur pays d'origine ou n'ont pas fréquenté l'école, et se retrouvent ainsi démunis face au suivi scolaire de leur enfant. D'autres parents proviennent de pays où le fonctionnement du système scolaire est très différent, ce qui peut faire en sorte qu'il leur soit difficile de comprendre le fonctionnement de l'école québécoise. Cette situation relativement prévalente fait en sorte que certains parents disposent de moins de ressources et de connaissances pour s'investir dans le suivi scolaire de leur enfant et que la collaboration s'en trouverait ainsi affectée. « [...] souvent ces parents dans leur pays ils n'ont pas le droit d'aller à l'école de leur enfant alors ils pensent qu'ils ne peuvent pas se permettre d'aller à l'école de leur enfant » (École C). « Des fois, ils ont eu de mauvaises expériences avec l'école dans le passé, alors ils ont peur » (École E).

Ils soulignent cependant le soutien que les parents peuvent apporter à leur enfant en dépit d'un faible capital culturel.

« [...] un parent analphabète qui dit à son enfant “Lis-moi ce que la prof te demande de faire”. Même si à première vue il ne semble pas pouvoir aider son enfant, il l'aide, car l'enfant voit que c'est important. » (École D)

Enfin, les administrateurs mentionnent que certains parents immigrants ont des **croyances et des attentes démesurées ou erronées envers le système scolaire québécois** (15 %, $n = 10/11$) et que cela rend la collaboration difficile. Ces écarts de perceptions concernent notamment l'égalité entre les sexes, la mission de l'école et le programme scolaire. Par exemple, certains parents peuvent être choqués que l'école exerce son mandat de socialisation en proposant, par exemple, des cours d'éducation sexuelle. Ces croyances ou attentes sont qualifiées de démesurées ou d'erronées lorsqu'elles ne correspondent pas à celles qui sont mises de l'avant dans le système scolaire québécois. Un « bon parent » est un parent qui valorise le fonctionnement de

l'école québécoise, sans chercher à le remettre en cause ni à faire des suggestions ou des comparaisons basées sur son expérience scolaire dans son pays d'origine. Lorsque les parents ont des valeurs trop éloignées de celles du système scolaire québécois ou ont des attentes qui ne peuvent être répondues par l'école, cela engendre des tensions qui nuiraient à la collaboration. « Quand la famille est à côté de l'école, et qu'elle dit : "nous on vous donne nos enfants, c'est l'école qui s'en occupe", là on part un pas en arrière » (École B). « On a quand même une bonne partie de la clientèle qui pour eux ça devrait fonctionner comme dans leur pays et ils essayent de nous faire changer notre lunette à nous du monde scolaire » (École E).

Les administrateurs rapportent toutefois que beaucoup de parents ont une image très positive de l'école québécoise et y voient une opportunité pour leur enfant d'accéder à une éducation de qualité, ce qui n'aurait pas été possible dans leur pays d'origine. « Beaucoup de parents [...] arrivent ici avec l'image que le programme scolaire québécois c'est un très bon programme, alors ils sont très contents d'offrir ça à leurs enfants et ils collaborent beaucoup » (École E).

Les renforçateurs de la collaboration école-famille immigrante

Les administrateurs soulignent à quel point il est important de **connaître les ressources** du réseau communautaire, de la santé et des services sociaux (10 %, $n = 10/11$) pour orienter les parents immigrants ayant un réseau de soutien limité. Cela implique de connaître le nom, l'emplacement et la mission des organismes situés à proximité, mais aussi d'entretenir des liens avec les personnes y travaillant. Les administrateurs nomment qu'il ne suffit pas de référer les parents à ces organismes, mais qu'il est souhaitable de les y accompagner. Le fait de mettre les parents en lien avec ces organismes favorise la collaboration école-famille, car les parents vivant une situation difficile ou ayant un faible capital culturel peuvent être soutenus.

Les administrateurs rapportent également qu'il est souhaitable de **connaître et comprendre les conditions de vie des familles** (10 %, $n = 9/11$) pour aider les parents à mieux soutenir leur enfant durant son parcours scolaire. Les administrateurs entendent par là l'importance de prendre connaissance de la manière dont se déroule le quotidien des élèves dans leur famille et de faire preuve de compréhension face à certaines situations plus difficiles. Telles que nommées, ces conditions touchent surtout

la réalité matérielle des familles, comme la situation de logement. Le fait de connaître ces conditions fait en sorte que l'école peut faire preuve de flexibilité dans ses demandes et ainsi favoriser la collaboration avec les parents en démontrant qu'elle comprend leur situation. «Moi je suis allée cogner à la porte de certains de mes parents puis quand tu vois la réalité de la maison, tu peux comprendre certaines choses après» (École D).

Les administrateurs rapportent qu'il est important de connaître la réalité ethnoculturelle des familles, c'est-à-dire de connaître certaines caractéristiques qu'ils attribuent à l'origine ethnique ou à la pratique religieuse des parents. Cela contribuerait selon eux à l'établissement d'un lien de confiance avec les parents.

«Il y a des parents pour qui il faut prendre le temps, même si on est pressé puis on a une heure de rencontre, on doit leur demander comment ça va et la famille. Dans notre culture à nous, on n'a pas cette mentalité-là [...]» (École B)

Selon les administrateurs, il importe également d'adapter leurs **pratiques en fonction des communautés** (10 %, $n = 9/11$), c'est-à-dire qu'ils ajustent leurs pratiques en fonction de ce qu'ils perçoivent comme étant caractéristique de certaines communautés. C'est une manière pour eux de faire preuve de sensibilité culturelle et de s'adapter à la réalité des parents, en vue de favoriser une meilleure collaboration.

«On a une famille qui pendant plusieurs jours ne venait pas à l'école parce que dans leur pays dès qu'il pleuvait il n'y avait pas d'école. [...] Donc, au lieu d'être dans une mesure où on rencontrerait le parent, on appellerait à la DPJ, où on mettrait des mesures contraignantes, on a une personne qui va prendre le temps d'aller rencontrer le parent à savoir comment ça va.» (École B)

Des **pratiques universelles** (23 %, $n = 11/11$), mises en place par les administrateurs scolaires, favoriseraient la présence physique des parents immigrants à l'école. À l'inverse de la catégorie précédente, ces pratiques s'appuient sur des moyens de mise en relation qui sont pertinents pour tous les parents, sans égard à leur origine ethnique ou religion. Quatre thèmes se dégagent : la nourriture, le sport, la communication et l'accès à l'école par les parents. Lorsqu'ils ont recours à ces pratiques, les administrateurs constatent une présence accrue des parents immigrants à l'école, ce qui favoriserait la collaboration. Ainsi, l'organisation d'événements impliquant un

partage de nourriture est rassembleur et permet de découvrir la culture culinaire des familles, tout en faisant connaître certains mets québécois.

« Une journée de bienvenue au début de l'année est faite, on invite les parents à apporter une bouchée sucrée de leur pays. On a aussi fait des bouchées sucrées québécoises à Noël, avec un groupe de musique de danse folklorique, les parents embarquent vraiment. » (École B)

Ensuite, les activités sportives ont également été nommées comme favorisant la présence des parents à l'école. « On fait les olympiades [...] c'est toujours le gros party, le prof d'éducation physique implique beaucoup de monde, il fait des formations pour les parents pour leur montrer comment animer les activités. C'est un bel événement et c'est rassembleur » (École D).

Également, la traduction des documents adressés aux parents en d'autres langues que le français semble favoriser la participation des parents aux activités. Certains administrateurs se demandent si les parents immigrants ne participent pas aux activités parce qu'ils n'ont tout simplement pas compris le message qui leur était destiné. « [...] de plus en plus, quand il y a des projets ou des thématiques pour lesquelles on veut que les parents comprennent bien, on va faire la traduction pour eux dans la langue du parent » (École B).

Enfin, en début d'année scolaire, certaines écoles ont assoupli les habituelles restrictions d'accès à la cour d'école. Les parents ont répondu favorablement à cette mesure en étant plus présents à l'école. Cependant, pour des raisons de sécurité, ces mesures n'ont pu être maintenues.

« On permet aux parents de venir chercher leur enfant dans la cour arrière, on ouvre les barrières, on encourageait les parents à venir attendre leur enfant dans la cour arrière, ça sécurise les enfants puis pour le parent aussi, il sent qu'on est dans un milieu sécuritaire. » (École C)

Discussion

L'objectif de cette étude est d'explorer les représentations d'administrateurs scolaires relativement à la collaboration école-famille immigrante en milieu socioéconomiquement défavorisé. Plus précisément, les administrateurs ont été sondés quant aux facteurs influençant cette collaboration. Les résultats de l'analyse de contenu thématique des entrevues suggèrent deux grandes catégories de facteurs : des renforçateurs et des obstacles.

Les obstacles à la collaboration école-famille immigrante

Le premier constat qui se dégage de l'analyse est que, du point de vue des administrateurs rencontrés, les obstacles à la collaboration école-famille sont les situations de violence familiale, certaines pratiques parentales, le faible capital culturel de certains parents et les attentes parentales perçues comme démesurées ou erronées envers le système scolaire québécois.

Ainsi, les situations de violence familiale et les signalements effectués auprès de la direction de la protection de la jeunesse par les acteurs du milieu scolaire minent la confiance des familles envers l'établissement et font obstacle à la collaboration. Cela avait été documenté par Vatz Laaroussi et ses collègues (2008), du point de vue de parents immigrants qui rapportaient avoir l'impression que leurs pratiques parentales étaient surveillées par le milieu scolaire et faire l'objet de signalements prématurés. Les parents qui ont cette impression sont moins enclins à être présents dans l'école et à vouloir entrer en communication avec le personnel scolaire. Ainsi, la présente étude montre que les administrateurs scolaires sont également conscients de l'impact négatif des signalements sur la relation école-famille et peuvent donc exercer un leadership positif en ce sens auprès de l'équipe-école.

Alors que le capital culturel élevé des parents immigrants est souvent évoqué dans la littérature pour expliquer la réussite des élèves immigrants malgré les défis additionnels avec lesquels ces derniers doivent conjuguer, dans le discours des administrateurs, c'est plutôt le faible capital culturel des parents qui est évoqué comme faisant obstacle à la collaboration (Boudarbat & Cousineau, 2010 ; Caille et al., 2016 ; Kao, 2004 ; Kao & Tienda, 1995 ; Louie, 2001 ; McAndrew et al., 2015). On peut se demander si en milieu

défavorisé le rôle protecteur du capital culturel des parents se concrétise et est perçu comme tel par les acteurs du milieu scolaire, ou si c'est le faible capital culturel de certaines familles qui monopolise l'attention. Il est également possible que la distance culturelle qui peut exister entre le personnel scolaire, majoritairement issu de la culture dominante, et les familles immigrantes fasse en sorte que le potentiel de ce capital soit moins perçu par les acteurs du milieu scolaire et qu'il ne soit par conséquent pas mis à profit dans l'optique d'une meilleure collaboration (Kim, 2009 ; Soutullo et al., 2016). En effet, les parents du groupe majoritaire et issus de la classe moyenne partagent un capital culturel similaire avec celui du personnel scolaire, ce qui les avantagerait (Bourdieu, 1973 ; Kim, 2009).

Dans le même ordre d'idées, des croyances et attentes des parents envers l'école québécoise, perçues comme erronées et défavorables à la collaboration, ont été nommées comme un obstacle. Lynch et Stein (1987) avaient déjà souligné dans leur étude à quel point ces croyances et attentes représentent un défi pour le personnel scolaire, mais on ne savait pas si cela était également le cas pour les administrateurs. Dans cette optique, un « bon » parent semble être celui qui valorise le fonctionnement de l'école québécoise, tel quel, sans chercher à le remettre en question. En concevant les croyances parentales comme erronées, l'école se place dans un rôle d'expert vis-à-vis des parents. Cette conception pourrait contribuer à expliquer pourquoi le modèle de l'implication assignée — ou du *leadership visant le partenariat circonscrit* où l'école définit les voies par lesquelles les parents peuvent s'impliquer — représente le mode de collaboration le plus fréquent entre l'école et les familles immigrantes (Henderson et al., 2007 ; Vatz Laaroussi et al., 2008). Il serait cependant bénéfique que l'école reconnaisse la légitimité des questionnements des parents quant à ses interventions et valorise les savoirs du milieu familial (Kanouté, 2002). Surtout que, comme mis en lumière par Vatz Laaroussi et al. (2008) ainsi que Huntsinger et Jose (2009), ces questionnements que peuvent avoir les parents et les comparaisons qu'ils font entre le système scolaire québécois et celui de leur pays d'origine sont le reflet d'un souhait de s'investir dans le suivi scolaire de l'enfant.

Certains propos des administrateurs semblent aller dans le sens d'une définition de la collaboration école-famille articulée autour de l'idée de faire adopter les bonnes pratiques aux parents et de cibler les pratiques parentales qui ne s'inscrivent pas dans cette définition comme étant un obstacle à la collaboration (Carreón et al., 2005). Il

serait pertinent de poursuivre les analyses afin de mieux saisir leur conception de la collaboration école-famille.

Les facteurs renforçant la collaboration école-famille immigrante

Si les facteurs évoqués comme faisant obstacle à la collaboration école-famille immigrante par les administrateurs scolaires concernent les familles, les renforçateurs de cette collaboration sont attribués aux pratiques du personnel scolaire. Cela fait écho aux rapports parfois tendus entre le personnel scolaire et les familles immigrantes qui ont déjà été documentés (Audet, 2008 ; Claes & Comeau, 1996 ; Hohl, 1996 ; Hohl & Normand, 2000). Or, lorsque les acteurs du milieu scolaire ont des représentations négatives à l'endroit des parents, par exemple, en présumant qu'ils ne s'impliqueront pas dans le suivi scolaire de leur enfant parce qu'ils sont d'une culture différente de la leur ou qu'ils vivent une situation de pauvreté, il est possible que les parents se sentent peu accueillis et qu'ils en viennent à ne pas participer à la vie scolaire de leur enfant (Dumoulin et al., 2013). À l'inverse, si le personnel scolaire a une bonne connaissance des familles, il parvient plus aisément à établir des relations harmonieuses avec ces dernières (Izzo, Weissberg, & Kaspro, 1999 ; Suárez-Orozco, Pimentel, & Martin, 2009).

Selon les administrateurs, lorsqu'ils adoptent des pratiques adaptées en fonction des communautés, utilisent des pratiques universelles, et ont une bonne connaissance des ressources et des conditions de vie des familles, cela favoriserait une meilleure collaboration. Il est pertinent de noter que lorsque les administrateurs scolaires identifient leurs pratiques comme étant positives, cela signifie qu'ils reconnaissent leur responsabilité et leur influence vis-à-vis de la collaboration école-famille.

À l'instar de l'étude de Benoît et al. (2008), ces résultats rappellent que les acteurs du milieu scolaire perçoivent moins ce qui est fait par les familles et ont plus souvent l'impression que ces familles ne collaborent pas avec l'école. Dans les faits, les parents, qu'ils soient immigrants ou non, privilégient plus souvent des pratiques qui n'impliquent pas leur présence physique dans le milieu scolaire, comme les encouragements et la valorisation de la réussite (Kanouté, Lavoie et al., 2016 ; Mau, 1997 ; Tardif-Grenier & Archambault, 2016 ; Vatz Laaroussi et al., 2008). Leur implication est réelle et fonctionnelle, mais demeure invisible au sein de l'établissement scolaire. Ce biais d'attribution qui inscrit les familles dans une perspective déficitaire, les concevant

comme négligents et inadéquats face à l'éducation de leurs enfants, est généralisé aux relations école-famille en général, sans égard à l'appartenance ethnoculturelle des familles. Cependant, des études américaines suggèrent que la perspective déficitaire touche plus particulièrement les parents immigrants et en situation de pauvreté (Delgado-Gaitan, 1994 ; Kim, 2009 ; Valencia, 1997). On peut présumer que si le personnel scolaire entretient des croyances selon lesquelles les parents immigrants ne s'impliquent pas dans le suivi scolaire, cela pourrait avoir pour effet — similaire à l'effet pygmalion déjà documenté chez les élèves — de freiner l'implication de ces parents (Agirdag et al., 2013 ; Archambault et al., 2012 ; Caprara et al., 2006). La présente étude suggère donc que les administrateurs ne semblent pas échapper à ce biais de perception.

Dans un autre ordre d'idées, du point de vue des administrateurs, il est souhaitable de moduler leurs pratiques en fonction de l'origine des parents immigrants afin de tenir compte de leurs besoins spécifiques et ainsi faire preuve de sensibilité culturelle. On constate aussi une volonté de connaître les conditions de vie des familles, ce qui est souhaitable puisque les travaux de Hohl et Normand (2000) montrent que la méconnaissance par le personnel scolaire des conditions de vie des familles immigrantes crée un fossé nuisant à la collaboration. Cette volonté d'adapter les pratiques découle d'un désir de faire preuve d'empathie envers l'élève et sa famille, vise une meilleure collaboration avec les familles immigrantes, et constitue une pratique caractérisant les milieux défavorisés où les élèves réussissent (Archambault & Harnois, 2009). Il est cependant difficile, dans l'état actuel des connaissances, de fonder ces pratiques différenciées sur des faits plutôt que sur des croyances, voire des préjugés. D'autant plus que les pratiques différenciées en fonction des communautés comportent un risque d'essentialisation des communautés, c'est-à-dire de présumer qu'il existe une certaine homogénéité entre elles, basée sur des stéréotypes et de la folklorisation.

Il est peut-être préférable de cibler des pratiques qui fonctionnent avec tous les parents, peu importe leur origine. En effet, ces pratiques, de l'avis des administrateurs, génèrent une présence accrue des parents à l'école et ne sont pas tributaires de la culture des familles. En effet, partager de la nourriture, participer à une activité misant sur le sport et avoir un accès à la cour d'école rassemblent tout le monde. Il est sans doute moins complexe d'adopter de telles pratiques que des pratiques spécifiques à chacune des communautés, ce qui constitue un avantage dans un contexte de ressources limitées. Cependant, il serait erroné de penser que de telles activités suffisent à établir un lien

authentique avec les parents, comme le montre une étude américaine menée dans des écoles dont les populations sont issues de l'immigration (Auerbach, 2010). Il faut pour ce faire que les administrateurs scolaires soient déterminés à dialoguer avec les familles, à défendre leurs droits et à travailler en étroite collaboration avec les communautés plutôt que de chercher à gérer ou éduquer les parents. Il faut également qu'ils aient la conviction que tous les parents sont capables de soutenir leur enfant (Henderson et al., 2007).

Cette étude a pour force le recours à une méthode qualitative permettant d'explorer les représentations d'administrateurs en milieu scolaire pluriethnique et défavorisé. Elle représente l'une des rares études s'appuyant sur les témoignages d'administrateurs, des acteurs clés qui peuvent fournir une vision unique et globalisante du milieu en ce qui a trait aux rapports école-famille immigrante. Aussi, le fait que onze administrateurs provenant de cinq milieux différents aient été rencontrés permet de recueillir des opinions diversifiées. Néanmoins, cette étude comporte certaines limites, notamment l'échantillon recruté exclusivement en milieu défavorisé, ce qui limite la transférabilité de ses résultats. De plus, les indices de milieu socioéconomique (IMSE) qui ont servi de critère pour le recrutement de ces écoles sont basés sur le recensement effectué en 2006, car aucune donnée plus récente n'est actuellement disponible. Il est donc possible que la réalité de ces établissements ait changé au cours des douze dernières années.

Dans les études futures, il serait pertinent d'étudier les représentations des administrateurs relativement aux familles immigrantes en milieu favorisé et de voir si elles diffèrent de celles recensées dans la présente étude. En amont de cette question, il aurait également été souhaitable de se pencher sur la manière dont les administrateurs définissent la collaboration école-famille. Cette étude, par son caractère descriptif et exploratoire, ne permet de pas de statuer sur l'impact des représentations des administrateurs dans leurs pratiques. En ce sens, des études complémentaires, quantitatives et longitudinales seraient souhaitables. Enfin, il faudra se pencher sur les besoins de formation du personnel scolaire et d'accompagnement des administrateurs scolaires relativement aux rapports avec les parents immigrants en situation de pauvreté.

Annexe A

Canevas d'entrevue – Administrateurs scolaires¹

Nous aimerions maintenant en savoir plus sur votre perception des facteurs qui renforcent ou nuisent à l'engagement et à la réussite scolaire des élèves en contexte multiethnique défavorisé.

1. Nommez les facteurs associés aux familles (ex. contexte socioéconomique, pratiques parentales, fonctionnement familial, etc.) qui, selon vous, favorisent l'engagement et la réussite scolaire des élèves en contexte multiethnique défavorisé.
2. Nommez les facteurs scolaires (ex. attitudes et pratiques des enseignants, climat de l'école et contexte socioéducatif, c'est-à-dire, les pratiques et politiques de l'école, ressources et services disponibles, etc.) qui, selon vous, favorisent l'engagement et la réussite scolaire des élèves en contexte multiethnique défavorisé.
3. Au cours de la dernière année scolaire, combien de signalements à la protection de la jeunesse avez-vous faits pour un enfant de votre école?
4. Outre les éléments mentionnés ci-dessus, y a-t-il d'autres aspects à considérer pour bien comprendre la situation de votre école? Si oui, lesquels?

Nous aimerions maintenant en savoir plus sur la collaboration que vous avez avec les parents de vos élèves, et avec les différents organismes externes et autres ressources de la communauté.

1. À quelle fréquence communiquez-vous à l'aide de mémos ou de lettres avec les parents des élèves de votre école?
2. Dans quelle langue se font ces communications?
3. À quelles occasions invitez-vous les parents des élèves à venir à l'école?
4. De façon générale, croyez-vous que les parents des élèves sont suffisamment impliqués à l'école?
5. Percevez-vous des différences dans l'implication des parents à l'école selon qu'ils sont immigrants de 1re, 2e, ou 3e génération et plus?

¹ À noter que seules les questions ayant généré des réponses utilisées aux fins de la présente étude sont rapportées ici et que d'autres questions ont été posées aux administrateurs scolaires. Ces questions portaient sur les pratiques de gestion et ont servi aux fins d'une autre étude.

6. Nommez les facteurs qui, dans votre milieu, favorisent la participation des parents à l'école.
7. Nommez les facteurs qui, dans votre milieu, nuisent à la participation des parents à l'école.
8. Dans votre école, existe-t-il des mesures mises en place pour favoriser la participation des parents à l'école? Si oui, précisez.
9. Y a-t-il d'autres mesures que vous souhaiteriez implanter pour favoriser la participation des parents à l'école? Si oui, précisez.
10. Selon vous, les parents connaissent-ils les organismes du quartier qui peuvent leur apporter un soutien?
11. Selon vous, les enseignants connaissent-ils les organismes du quartier qui peuvent apporter un soutien aux élèves et à leur famille?
12. Existe-t-il des services ou des activités pour soutenir les parents issus de l'immigration dans l'accompagnement de leur enfant à l'école? Si oui, précisez.

Annexe B

Questionnaire parental (données sociodémographiques)

1. Avec qui votre enfant habite-t-il ?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Avec ses deux parents | <input type="checkbox"/> Avec son père et sa conjointe |
| <input type="checkbox"/> Moitié avec sa mère, moitié avec son père | <input type="checkbox"/> Seulement avec sa mère |
| <input type="checkbox"/> Avec sa mère et son conjoint | <input type="checkbox"/> Seulement avec son père |
| | <input type="checkbox"/> Autre
(Précisez _____) |

2. Quel est le pays de naissance de votre enfant ?

- | | |
|-----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Canada | <input type="checkbox"/> Guatemala |
| <input type="checkbox"/> Algérie | <input type="checkbox"/> Turquie |
| <input type="checkbox"/> Haïti | <input type="checkbox"/> Autre pays
(Précisez _____) |
| <input type="checkbox"/> Maroc | |
| <input type="checkbox"/> Salvador | |

3. Quelle langue parlez-vous le plus souvent à la maison avec votre enfant ? (*vous pouvez cocher plus d'une réponse*)

- | | |
|-----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Français | <input type="checkbox"/> Turc |
| <input type="checkbox"/> Anglais | <input type="checkbox"/> Espagnol |
| <input type="checkbox"/> Arabe | <input type="checkbox"/> Autre langue
(Précisez _____) |
| <input type="checkbox"/> Créole | |

4. Combien d'années avez-vous fréquenté l'école ?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> 6 ans et moins (primaire) | <input type="checkbox"/> Plus de 16 ans (université) |
| <input type="checkbox"/> Entre 7 et 11 ans (secondaire) | <input type="checkbox"/> Ne s'applique pas |
| <input type="checkbox"/> Entre 12 et 16 ans (collégial) | |

5. Combien d'années l'autre parent de votre enfant a-t-il fréquenté l'école ?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 6 ans et moins (primaire) | <input type="checkbox"/> Plus de 16 ans (universitaire) |
| <input type="checkbox"/> Entre 7 et 11 ans (secondaire) | <input type="checkbox"/> Ne s'applique pas |
| <input type="checkbox"/> Entre 12 et 16 ans (collégial) | <input type="checkbox"/> Ne sais pas |

6. Est-ce que vous avez actuellement un emploi? Vous pouvez cocher plus d'une réponse.

- Non**, je suis sans emploi actuellement
- Oui**, j'ai un emploi à temps plein (35 heures ou plus par semaine)
- Oui**, j'ai un emploi à temps partiel (moins de 35 heures par semaine)
- Je suis présentement aux études

7. Quel est actuellement le revenu total annuel de tous les membres de votre famille habitant votre domicile (incluant les revenus provenant du gouvernement)?

- Moins de 29 999 \$ par année
- Entre 30 000 \$ et 49 999 \$ par année
- Entre 50 000 et 79 999 \$ par année
- Entre 80 000 \$ et 120 999 \$ par année
- Plus de 120 000 \$ par année
- Ne sais pas

Références

- Agirdag, O., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2013). School segregation and math achievement: A mixed-method study on the role of self-fulfilling prophecies. *Teachers College Record, 115*(3), 1–50.
- Andersen, F. C. & Ottensen, E. (2011). School leadership and ethnic diversity: Approaching the challenge. *Intercultural Education, 22*(4), 285–299. doi: 10.1080/14675986.2011.617422
- Archambault, I., Janosz, M., & Chouinard, R. (2012). Teacher beliefs as predictors of adolescents' cognitive engagement and achievement in mathematics. *The Journal of Educational Research, 105*(5), 319–328. doi: 10.1080/00220671.2011.629694
- Archambault, J., Garon, R., & Harnois, L. (2014). Diriger une école en milieu défavorisé : observation des pratiques de travail de directions d'école primaire de la région de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation de McGill, 49*(2), 417–436.
- Archambault, J. & Harnois, L. (2009). Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé : la justice sociale au cœur du travail des directions d'école. *Éthique publique, 11*(1), 86–93.
- Armand, F., Rousseau, C., Lory, M.-P., & Machouf, A. (2011). Les ateliers d'expression théâtrale plurilingue en classe d'accueil. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *Familles d'origine immigrante au Québec : enjeux sociaux, de santé et d'éducation* (p. 97–111). Montréal, Québec: Presses de l'Université de Montréal.
- Audet, G. (2008). La relation enseignant-parents d'un enfant d'une autre culture sous l'angle du rapport à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation, 34*(2), 333–350. doi: 10.7202/019684ar
- Auerbach, S. (2010). Beyond coffee with the principal: Toward leadership for authentic school-family partnerships. *Journal of School Leadership, 20*(6), 728–757.
- Baker, B. & Rytina, N. (2013, mars). Estimates of the unauthorized immigrant population residing in the United States: January 2012. *Population Estimates: Office of Immigration Statistics, 1–8*.

- Beiser, M., Hou, F., Hyman, I., & Tousignant, M. (2002). Poverty, family process, and the mental health of immigrant children in Canada. *American Journal of Public Health, 92*(2), 220–227.
- Bempechat, J., Graham, S. E., & Jimenez, N. V. (1999). The socialization of achievement in poor and minority students: A comparative study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 30*(2), 139–158. <https://doi.org/10.1177/0022022199030002001>
- Benoît, M., Rousseau, C., Ngirumpatse, P., & Lacroix, L. (2008). Relations parents immigrants-écoles dans l'espace montréalais : au-delà des tensions, la rencontre des rêves. *Revue des sciences de l'éducation, 34*(2), 313–332. doi: 10.7202/019683ar
- Bernhard, J. (2002). Le mal-être de parents et enfants latino-américains face aux pratiques pédagogiques dans les écoles torontoises. *Collectif interculturel, 5*(2), 55–75.
- Bilodeau, A., Lefebvre, C., Deshaies, S., Gagnon, F., Bastien, R., Bélanger, J., ... Carignan, N. (2011). Les interventions issues de la collaboration école-communauté dans quatre territoires montréalais pluriethniques et défavorisés. *Service social, 57*(2), 37–54.
- Blair, M. (2002). Effective school leadership: The multi-ethnic context. *British Journal of Sociology of Education, 23*(2), 179–191. doi: 10.1080/01425690220137701
- Bouchamma, Y. (2009). *L'intervention interculturelle en milieu scolaire*. Lévis, QC: La francophonie.
- Bouarbat, B. & Cousineau, J. M. (2010). Un emploi correspondant à ses attentes personnelles? Le cas des nouveaux immigrants au Québec. *Revue de l'intégration et de la migration internationale, 11*(2), 155–172. doi: 10.1007/s12134-010-0132-x
- Bouarbat, B. & Grenier, G. (2014). *L'impact de l'immigration sur la dynamique économique du Québec. Rapport remis au ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion*. Repéré à http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/ETU_ImmigrProsperite_BouarbatGrenier.pdf

- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. Dans B. Richard (dir.), *Knowledge, education, and cultural change: Papers in the sociology of education* (p. 71–112). London: Tavistock Publications.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Caille, J.-P., Cosquéric, A., Miranda, É., & Viard-Guillot, L. (2016). *La réussite scolaire des enfants d'immigrés au collège est plus liée au capital culturel de leur famille qu'à leur passé migratoire*. Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE). Repéré à <https://www.lemagdesenfants.com/fichiers/fporsoc16f-d1-scolarite-immigres-114754.pdf>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*(6), 473–490. doi: 10.1016/j.jsp.2006.09.001
- Carreón, G. P., Drake, C., & Barton, A. C. (2005). The importance of presence: Immigrant parents' school engagement experiences. *American Educational Research Journal, 42*(3), 465–498. doi: 10.3102/00028312042003465
- Claes, M. & Comeau, J. (1996). L'école et la famille : deux mondes? *Lien Social et Politiques, (35)*, 75–85.
- Coleman, J. (1987). Families and schools. *Educational Researcher, 16*(6), 32–38.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM). (2016). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. Repéré à <https://www.cgtsim.qc.ca/en/documents-site-web/311-portrait-socioculturel-2017-2018/file>
- Cummins, J. (1991). Language development and academic learning. Dans L. M. Malave et G. Duquette (dir.), *Language, culture, and cognition* (p. 161–175). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Delgado-Gaitan, C. (1994). Spanish-speaking families' involvement in schools. Dans C. L. Fagano & B. Z. Werber (dir.), *School, family, and community interaction: A view from the firing lines* (p. 85–96). Boulder, CO: Westview Press.

- Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *The Journal of Educational Research*, 93(1), 11–30. doi: 10.1080/00220679909597625
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec.
- Deslandes, R. (2006). Designing and implementing school, family and community partnerships programs in Quebec, Canada. *The School Community Journal*, 16(1), 81–105.
- Deslandes, R. & Barma, S. (2016). Revisiting the challenges linked to parenting and home-school relationships at the high school level. *Canadian Journal of Education*, 39(4), 1–32.
- Deslandes, R., Barma, S., & Morin, L. (2015). Understanding complex relationships between teachers and parents. *International Journal about Parents in Education*, 9(1), 131–144. doi: 10.1007/s11274-015-1903-5
- Dumoulin, C., Thériault, P., Joëlle, M. A., & Tremblay, I. M. S. (2013). Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication. *La recherche en éducation*, (9), 4–18.
- Duncan, G. J. & Brooks-Gunn, J. (2000). Family poverty, welfare reform, and child development. *Child Development*, 71(1), 188–196. doi: 10.1111/1467-8624.00133
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Garcia-Reid, P., Reid, R. J., & Peterson, N. A. (2005). School engagement among Latino youth in an urban middle school context valuing the role of social support. *Education and Urban Society*, 37(3), 257–275. doi: 10.1177/0013124505275534
- García Coll, C. & Marks, A. K. (2012). *The immigrant paradox in children and adolescents: Is becoming American a developmental risk?* Washington, DC: American Psychological Association.

- Gélinas Proulx, A., Isabelle, C., & Meunier, H. (2014). Compétence des nouvelles directions d'école de langue française au Canada pour la gestion inclusive de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. *Alterstice*, 4(1), 73–88.
- Greenman, E. (2013). Educational attitudes, school peer context, and the “immigrant paradox” in education. *Social Science Research*, 42(3), 698–714. doi: 10.1016/j.ssresearch.2012.12.014
- Henderson, A. T., Mapp, K. L., Johnson, V. R., & Davies, D. (2007). *Beyond the bake sale: The essential guide to family-school partnerships*. New York, NY: New Press.
- Heymann, S. J. & Earle, A. (2000). Low-income parents: How do working conditions affect their opportunity to help school-age children at risk? *American Educational Research Journal*, 37(4), 833–848. doi: 10.3102/00028312037004833
- Hohl, J. & Normand, M. (2000). Enseigner en milieu pluriethnique dans une société divisée. Dans M. McAndrew et F. Gagnon (dir.), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées (Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique)* (p. 48–50). Paris, France : L'Harmattan.
- Hohl, J. (1996). Qui sont « les parents » ? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et politiques-RIAC*, (35), 51–62.
- Huntsinger, C. S. & Jose, P. E. (2009). Parental involvement in children's schooling: Different meanings in different cultures. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(4), 398–410. doi: 10.1016/j.ecresq.2009.07.006
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., & Kasrow, W. J. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817–839. doi: 10.1023/A:1022262625984
- Jussim, L. J. (1989). Teacher expectations: Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 469–480. doi: 10.1037/0022-3514.57.3.469
- Jussim, L. J. & Eccles, J. S. (1995). Are teacher expectations biased by students' gender, social class, or ethnicity? Dans Y.-T. Lee, L. J. Jussim et C. R. McCauley (dir.),

- Stereotype accuracy: Toward appreciating group differences* (p. 245–271). Washington, DC: American Psychological Association.
- 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. doi: 10.7202/007154ar
- Kanouté, F. (2006). Point de vue de parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant. *Interactions*, 9(2), 17–37.
- Kanouté, F., Gosselin-Gagné, J., Guennouni Hassani, R., & Girard, C. (2016). Points de vue d'élèves issus de l'immigration sur leur expérience socioscolaire en contexte montréalais défavorisé. *Alterstice*, 6(1), 13–25.
- Kanouté, F. & Lafortune, G. (2010). Les familles immigrantes : mobilisation autour du projet scolaire des enfants. *Nos diverses cités*, (7), 143–150.
- Kanouté, F., Lavoie, A., Guennouni, R., & Charrette, J. (2016). Points de vue d'acteurs scolaires et d'intervenants communautaires sur les besoins d'élèves immigrants et de leur famille dans des écoles défavorisées à Montréal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 141–155. doi: 10.6018/reifop.19.1.246301
- 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. doi: 10.7202/019681ar
- Kao, G. (2004). Parental influences on the educational outcomes of immigrant youth. *International Migration Review*, 38(2), 427–449.
- Kao, G. & Rutherford, L. T. (2007). Does social capital still matter? Immigrant minority disadvantage in school-specific social capital and its effects on academic achievement. *Sociological Perspectives*, 50(1), 27–52. doi: 10.1525/sop.2007.50.1.27
- Kao, G. & Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76(1), 1–19.

- Khalifa, M. A., Gooden, M. A., & Davis, J. E. (2016). Culturally responsive school leadership: A synthesis of the literature. *Review of Educational Research*, 86(4), 1272–1311. doi: 10.3102/0034654316630383
- Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review*, 4(2), 80–102. doi: 10.1016/j.edurev.2009.02.003
- Représentation. (s.d.). Dans *Dictionnaire de français Larousse en ligne*. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/repr%C3%A9sentation/68483?q=Repr%C3%A9sentation#67734>
- Lee, J.-S. & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193–218. doi: 10.3102/00028312043002193
- Leeman, Y. (2007). School leadership and equity: Dutch experiences. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 27(1), 51–63. doi: 10.1080/13632430601092420
- Louie, V. (2001). Parents' aspirations and investment: The role of social class in the educational experiences of 1.5-and second-generation Chinese Americans. *Harvard Educational Review*, 71(3), 438–475. doi: 10.17763/haer.71.3.lv51475vjk600h38
- Lynch, E. & Stein, R. C. (1987). Parent participation by ethnicity: a comparison of Hispanic, Black, and Anglo families. *Exceptional Children*, 54(2), 105–111. doi: 10.1177/001440298705400202
- Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné, J., Braga, L. P., & Armand, F. (2018), Leadership «inclusif» en contexte pluriethnique montréalais. Dans F. Kanouté & J. Charette (dir.), *Diversité socioculturelle et ethnique dans les espaces d'apprentissage et de formation scolaires : enjeux et conditions de prise en compte*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Magno, C. & Schiff, M. (2010). Culturally responsive leadership: Best practice in integrating immigrant students. *Intercultural Education*, 21(1), 87–91. doi: 10.1080/14675981003666274

- Mau, W. (1997). Parental influences on the high school student's academic achievement: A comparison of Asian immigrants, Asian Americans, and White Americans. *Psychology in the Schools*, 34(3), 267–277. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199707\)34:3%3C267::AID-PITS9%3E3.0.CO;2-L](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199707)34:3%3C267::AID-PITS9%3E3.0.CO;2-L)
- McAndrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Armand, F., Audet, G., ... Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child Development*, 60(4), 981–992. doi: 10.2307/1131038
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2012). *Caractéristiques et éléments relatifs au cheminement scolaire des élèves financés : Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français de 1998-1999 à 2007-2008*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Justice. (2017). *Qu'est-ce que la violence familiale ?* Repéré à <https://www.justice.gc.ca/fra/jp-cj/vf-fv/apropos-about.html>
- Moles, O. C. (1993). Collaboration between schools and disadvantaged parents: Obstacles and openings. Dans N. Chavkin (dir.), *Families and schools in a pluralistic society* (p. 21–49). Albany, NY: State University of New York Press.
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2003). Student background and teacher effects on achievement and attainment in mathematics: A longitudinal study. *Educational Research and Evaluation*, 9(3), 289–314. doi: 10.1076/edre.9.3.289.15571
- Palacios, N. (2012). An immigrant advantage in the early school trajectories of Latino preschoolers from low-income immigrant families. Dans C. T. García Coll et A. K. Marks (dir.), *The immigrant paradox in children and adolescents: Is becoming American a developmental risk?* (p. 185–207). Washington, DC: American Psychological Association.

- Potvin, M., Audet, G., & Bilodeau, A. (2013). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 515–545. doi: 10.7202/1026311ar
- Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55–87. doi: 10.2307/1170594
- Robertson, J. & Miller, T. (2007). School leadership and equity: The case of New Zealand. *School Leadership and Management: Formerly School Organisation*, 27(1), 91–103. doi: 10.1080/13632430601092560
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Sather, S., Katz, A., Henze, R., Walker, E., & Norte, E. (2001). *Leading for diversity: How school leaders can improve interethnic relations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Savard, M. (2007, printemps). Les projets québécois visant à faciliter l'accès à des personnes immigrantes aux professions et métiers réglementés. *Thèmes canadiens*, 108–111.
- Shute, V. J., Hansen, E. G., Underwood, J. S., & Razzouk, R. (2011). A review of the relationship between parental involvement and secondary school students' academic achievement. *Education Research International*, 2011, 1–10. <https://doi.org/10.1155/2011/915326>
- Soutullo, O. R., Smith-Bonahue, T. M., Sanders-Smith, S. C., & Navia, L. E. (2016). Discouraging partnerships? Teachers' perspectives on immigration-related barriers to family-school collaboration. *School Psychology Quarterly*, 31(2), 226–240. doi: 10.1037/spq0000148
- Suárez-Orozco, C. & Suárez-Orozco, M. (2001). *Children of immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A., & Martin, M. (2009). The significance of relationships: academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teachers College Record*, 111(3), 712–749.

- Tardif-Grenier, K. & Archambault, I. (2017). Implication parentale et réussite éducative: différences en fonction de la région de naissance du parent. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(1), 209–247.
- Tardif-Grenier, K. & Archambault, I. (2016). Validation du Questionnaire sur l'implication parentale dans le suivi scolaire (QIPSS) chez des parents d'élèves du primaire en contexte défavorisé et pluriethnique. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 66(3), 139–150.
- Thomas, D. (2011). Réseaux personnels et adaptation des immigrants sur le plan économique. *Tendances sociales canadiennes*, (11-008), 57–67.
- Trouilloud, D. & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs. *Revue française de pédagogie*, (145), 89–119.
- Valencia, R. R. (1997). Conceptualizing the notion of deficit thinking. Dans R. R. Valencia (dir.), *The evolution of deficit thinking: Educational thought and practice* (p. 1–13). Washington, DC: Falmer Press.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F., & Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles: de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291–311. doi: 10.7202/019682ar