

Chapitre 17

Favoriser les collaborations école-familles immigrantes-communauté: mieux comprendre les défis pour développer des leviers collectivement

Josée Charette

Introduction

Depuis quelques décennies déjà, dans les documents ministériels de plusieurs pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), dont le Canada, la Suisse, la France, le Luxembourg, l'Australie et la Nouvelle-Zélande, la participation parentale dans le cheminement scolaire des enfants est soulignée comme un élément essentiel pour soutenir la réussite éducative des élèves. Conséquemment, plusieurs référentiels pour la profession enseignante comprennent une compétence qui concerne la nécessité de coopérer ou de collaborer avec les parents, et le Québec ne fait pas exception à ce propos. Le référentiel invite le personnel enseignant à reconnaître le statut d'éducateurs des parents et souligne l'importance d'établir des relations constructives et des liens de confiance entre l'école et les familles, afin que la contribution de chacun puisse consolider et enrichir les apprentissages des élèves (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2020).

Dans un contexte où les migrations internationales définissent en grande partie nos sociétés et où plusieurs migrations contemporaines se font en famille, avec des enfants en âge de fréquenter l'école, les personnels scolaires sont amenés à collaborer avec des parents d'élèves aux profils et aux trajectoires de vie très diversifiés. Au Québec, au cours des dernières décennies, diverses conjonctures locales et internationales ont alimenté la diversification des profils, des trajectoires et des besoins des élèves et de leurs parents. Durant l'année scolaire 2017-2018, dans toute la province de Québec, les élèves immigrants représentaient 28,3 % des secteurs préscolaire et primaire, dont 8,9 % étaient issus de la première génération de l'immigration (des élèves nés à l'extérieur du Canada) et 19,4 % étaient issus de la deuxième génération de l'immigration (des élèves nés au Canada en ayant au moins un parent né à l'extérieur du pays)¹³⁹. Par ailleurs, 15,1 % des élèves déclaraient avoir une langue maternelle autre que le français ou l'anglais, et près de 1 % d'entre eux déclaraient avoir une langue autochtone comme langue maternelle¹⁴⁰. Les élèves qui évoluaient dans les secteurs préscolaire et primaire au Québec, durant l'année scolaire 2017-2018, provenaient de près de 200 pays et avaient près de 175 langues maternelles différentes¹⁴¹. Ces données statistiques ne mettent en lumière qu'une infime partie de la diversité des familles qui évoluent dans les milieux scolaires du Québec, diversité à laquelle s'ajoutent des situations pré migratoires, des trajectoires d'immigration et des défis d'établissement variés.

L'évolution des profils des familles qui fréquentent nos milieux scolaires mène à s'interroger sur les modalités mises en place dans les écoles et sur les formes de collaboration attendues par les personnels scolaires de la part des parents : les attentes du milieu scolaire concordent-elles avec les réalités des familles qui se trouvent en contexte d'immigration ? Comment favoriser l'établissement de collaborations entre l'école et les parents aux profils et aux trajectoires si diversifiés ? Comment favoriser l'inclusion de partenaires de la communauté dans ces collaborations ?

Dans ce chapitre, nous présentons d'abord la place accordée aux parents d'élèves et aux collaborations école-familles dans les documents officiels, puis nous faisons état des principaux constats de la recherche sur les collaborations école-familles. Nous soulevons ensuite des

139. Ministère de l'Éducation (MEQ), RIAREA, DILEI. (2018).

140. MEQ, RIAREA, DILEI. (2018).

141. MEQ, RIAREA, DILEI. (2018).

éléments à considérer dans le cadre de réflexions qui concernent précisément les collaborations à établir avec les familles immigrantes. Pour terminer, nous présentons quelques leviers pour l'établissement de collaborations entre l'école et les familles immigrantes, ainsi qu'avec les partenaires de la communauté.

17.1 De la participation parentale aux collaborations école-familles-communauté : des concepts et des pratiques toujours à définir

Au cours des dernières décennies, le parent d'élève a pris une place particulièrement significative dans les documents ministériels, dans les travaux de recherche et dans les préoccupations de nombreux milieux scolaires. La participation parentale s'inscrit de plus en plus dans le cadre de collaborations avec l'école où sont valorisés le dynamisme et l'engagement de plusieurs partenaires pour soutenir la réussite éducative des élèves.

17.1.1 Dans les documents officiels

Au Québec, c'est surtout à partir de 1964, à la suite de la publication du Rapport Parent, que les parents ont été reconnus comme des acteurs essentiels pour soutenir le cheminement scolaire de leurs enfants. Puis, en 1972, les comités de parents ont été introduits, les amenant à participer de manière consultative au milieu scolaire. Depuis, l'importance de la participation parentale pour soutenir la réussite éducative des élèves a été soulignée dans de nombreux documents officiels. Parmi d'autres, le *Programme de formation de l'école québécoise* (Ministère de l'Éducation [MEQ], 2001; MEQ, 2006) souligne les rôles qui incombent aux parents dans le développement de l'enfant, dans les collaborations et dans les partenariats avec l'école. Le plan d'action contre le décrochage scolaire *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2009) souligne quant à lui le rôle et les responsabilités des parents dans le parcours scolaire des enfants et dans l'établissement de collaborations avec l'école. Dans une politique récente pour la réussite éducative des enfants et des jeunes (MEES, 2017), le Ministère souligne la nécessité

de soutenir la mobilisation des parents et des partenaires du milieu communautaire pour favoriser la réussite éducative des élèves. La *Stratégie 0-8 ans: Tout pour nos enfants* (MEES, 2018) s'inscrit elle aussi dans ce sens. La participation des parents et la mobilisation de différents partenaires de la communauté sont donc inscrites clairement dans les documents ministériels comme facteurs soutenant la réussite éducative des élèves.

Quant aux parents immigrants, leur prise en considération, dans les documents ministériels, devient plus explicite dans *Une école d'avenir – Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998), qui vise à favoriser l'intégration scolaire des élèves immigrants et à préparer l'ensemble des élèves à participer à la construction d'un Québec démocratique, francophone et pluraliste. La politique souligne l'importance de valoriser toute forme de participation parentale, de soutenir le dialogue école-familles et d'instaurer des collaborations actives entre le personnel scolaire, les parents et les organismes de la communauté. Pour favoriser l'accueil et l'intégration des familles immigrantes dans le milieu scolaire québécois, le MELS (2014) a élaboré en 2014 le *Cadre de référence: accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec* (voir l'encadré 17.1). Ce dernier comprend un fascicule entier consacré au partenariat, dans lequel on encourage la création d'une synergie école-familles immigrantes et où l'on évoque le rôle d'un nouvel acteur pour soutenir les collaborations, soit celui d'intervenant scolaire communautaire.

Le Ministère a d'ailleurs développé, dans les années subséquentes, deux mesures de soutien financier qui visent l'embauche de personnes-ressources pour soutenir l'accueil et l'intégration des familles dans les milieux scolaires: la première vise à soutenir les territoires désignés par le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI) en ce qui concerne l'accueil de personnes réfugiées sélectionnées à l'étranger; la deuxième vise à soutenir les milieux qui accueillent un nombre important d'élèves immigrants dans leurs établissements. Pour l'année scolaire 2019-2020, les sommes accordées pour ces deux mesures ont été respectivement de 0,45 M \$ et de 4,06 M \$ (MEES, 2019a). Plus récemment, le *Référentiel pour guider l'intervention en milieu défavorisé* (MEES, 2020), bien que n'ayant pas comme intérêt central les familles immigrantes, aborde la situation des familles issues de l'immigration qui se trouvent en contexte de défavorisation temporaire ou persistante. Le référentiel souligne la nécessité de favoriser les alliances

école-familles-communauté pour soutenir le développement et la réussite éducative des élèves. Ainsi, dans divers documents ministériels, l'établissement de collaborations entre l'école, les familles immigrantes et la communauté est aussi souligné comme soutien à l'intégration et à la réussite éducative des élèves immigrants.

ENCADRÉ 17.1

Pour aller plus loin...

Le Cadre de référence: accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec vise à soutenir les milieux et les personnels scolaires qui travaillent auprès d'élèves issus de l'immigration et de leurs parents en les encourageant à mettre en place des interventions basées sur des valeurs d'égalité, d'équité et d'inclusion. Le document est composé de quatre fascicules intitulés :

1. Portrait des élèves — Soutien au milieu scolaire;
2. Organisation des services;
3. Protocole d'accueil;
4. Partenariats — École, famille et communauté.

Ces fascicules sont accessibles sur le site du [ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur \(education.gouv.qc.ca\)](http://ministere.de.l'Education.et.de.l'Enseignement.superieur.education.gouv.qc.ca)

Des vidéos explicatives de ces fascicules sont également accessibles sur la chaîne [YouTube](https://www.youtube.com) du MEQ ([youtube.com](https://www.youtube.com)).

17.1.2 Dans la recherche

Au Québec comme à l'international, plusieurs études se sont penchées sur la mobilisation parentale relative à l'expérience socioscolaire des élèves, en sollicitant divers concepts, dont l'engagement parental, la participation des parents, la mobilisation parentale, les stratégies parentales, les collaborations école-familles et le partenariat école-familles. Dans le cadre de démarches quantitatives ou qualitatives, les recherches sur ces sujets visent généralement à étudier les effets de la participation et des collaborations sur l'expérience socioscolaire ou sur la réussite éducative des élèves, les types de mobilisation parentale ou les occasions offertes par l'école pour que les parents s'engagent ou collaborent, ainsi que les diverses formes

de collaboration et conditions d'efficacité de ces collaborations (Larivée et al., 2017). Larivée (2010) a élaboré une typologie structurée autour du concept de collaboration dans un contexte d'éducation préscolaire, qu'il reprend également dans un contexte d'inclusion scolaire et d'écoles efficaces. Cette typologie aborde des formes possibles de collaboration entre l'école et les familles, qui peuvent varier selon le type d'activités et les objectifs. Ces formes de collaboration sont décrites comme un processus relationnel générique qui se précise selon le degré de relation, d'engagement et de consensus s'établissant entre les collaborateurs et sont présentées selon les quatre niveaux suivants.

1. La consultation — information mutuelle. Ce type de collaboration entraîne généralement une participation minimale des partenaires école-familles. Les parents et l'école s'informent mutuellement de façon ponctuelle, comme lors de la rentrée scolaire ou de la remise des bulletins. Les parents et l'école se consultent aussi de façon sporadique, par exemple dans le cadre d'activités éducatives.
2. La coordination — concertation. Ce type de collaboration suppose davantage d'échanges entre les parents et l'école que le type précédent. Il nécessite généralement une adaptation réciproque des objectifs, avec pour les atteindre le déploiement de moyens qui peuvent différer, par exemple, dans le cas de l'élaboration d'un plan d'intervention pour un élève. Dans le cadre de ce type de collaboration, le degré d'engagement des partenaires peut varier.
3. La coopération — partenariat. Ce type de collaboration met en jeu des interactions entre les parents et l'école, ainsi que le partage de tâches et de responsabilités qui permettent d'atteindre des objectifs communs. Il encourage la reconnaissance réciproque d'expertises et la confiance mutuelle entre les partenaires.
4. La cogestion — fusion. Ce type de collaboration place les parents et l'école dans une relation où ils sont de réels partenaires invités à participer aux processus décisionnels.

Cette typologie dégage donc des conditions optimales pour l'établissement de collaborations entre l'école et les familles, dont la reconnaissance mutuelle des expertises, la communication bidirectionnelle, le partage des responsabilités et la réciprocité.

Bien que les déclinaisons générales de la participation parentale et des collaborations école-familles révélées

par diverses études incluent tous les parents, dont ceux qui sont issus de l'immigration, il semble que ces travaux de recherche ne révèlent que rarement les spécificités qui concernent la mobilisation des familles immigrantes (Moreno et Chuang, 2011). Afin de mettre ces particularités en lumière, Vatz Laaroussi et ses collègues (2008) ont élaboré une typologie qui illustre des façons de partager les fonctions d'éducation, de socialisation et d'instruction entre l'école et les familles immigrantes, dans un contexte où les élèves sont en situation de réussite scolaire. La typologie articule aussi la triade école-famille-communauté. Dans le cadre de cette étude, des partenaires issus de la communauté ont des rôles stratégiques quant au partage des fonctions avec l'école et les familles, mais également quant à l'intégration des familles dans leur nouveau

contexte de vie, comme l'illustrent les modèles présentés dans l'encadré 17.2.

L'étude de Vatz Laaroussi et ses collègues (2008) met donc en évidence le fait que certaines formes de collaboration école-familles peuvent inclure une participation des parents sans contacts directs avec l'école, comme le constate aussi Jeynes (2005) dans le cadre d'une méta-analyse faite à partir de 41 études qui traitaient de la participation parentale en milieu scolaire primaire et urbain.

Dans cette optique, Charette (2016) a entrepris une recherche qui visait à décrire les stratégies déployées par des parents immigrants pour soutenir l'expérience socio-scolaire de leurs enfants, notamment en marge de l'école (voir l'encadré 17.3). Cette recherche a révélé un décalage intéressant entre la mobilisation accrue de nombreux

ENCADRÉ 17.2

Des modèles de collaboration entre l'école, les familles immigrantes et la communauté

Modèle 1 — L'implication assignée. Dans ce modèle, les missions d'éducation, de socialisation et d'instruction sont principalement assurées par l'école. Les familles sont invitées à s'impliquer dans le milieu scolaire par des voies identifiées par l'école, par exemple, en retournant les appels de l'école ou en se présentant aux rencontres auxquelles celle-ci les convoque.

Modèle 2 — La collaboration partenariale. Dans ce modèle, les missions d'éducation, de socialisation et d'instruction sont partagées entre l'école et la famille. Il y a une reconnaissance mutuelle des deux partenaires.

Modèle 3 — La collaboration avec espace de médiation. Dans ce modèle, la mission d'instruction est principalement prise en charge par l'école, et la famille délègue une partie des missions de socialisation et d'éducation qu'elle ne peut pas assurer. Cet espace de médiation établit des ponts et permet la circulation de l'information entre l'école et la famille. Il peut être incarné par des organismes communautaires, des associations familiales, des intervenants école-familles-communauté, des médiateurs interculturels, etc.

Modèle 4 — La collaboration avec distance assumée. Dans ce modèle, la mission d'instruction est principalement assurée par l'école, et les missions d'éducation et de socialisation sont assurées par la famille avec le soutien de communautés ethniques ou religieuses. Dans ce cas de figure, l'école et la famille demeurent à distance, la reconnaissance mutuelle étant souvent difficile.

Modèle 5 — La collaboration fusionnelle. Dans ce modèle, l'école sort de l'institution pour entrer dans la famille. Les deux partenaires peuvent ainsi remplir ensemble les missions d'éducation, de socialisation et d'instruction. Les familles et l'école témoignent d'une reconnaissance mutuelle et entrent dans des relations personnalisées.

Modèle 6 — La collaboration en quête de visibilité. Ce modèle de collaboration reprend les principes de la collaboration avec espace de médiation ou de la collaboration avec distance assumée lorsque le milieu scolaire ne reconnaît pas le tiers partenaire qui entre dans la relation. Ces partenaires sont alors en quête de visibilité auprès de l'école et en quête de représentativité dans l'école. Il peut s'agir d'une étape transitoire vers d'autres modèles.

parents dans le déploiement de stratégies pour soutenir leurs enfants et l'invisibilité de ces dernières aux yeux des personnels scolaires, surtout lorsque les stratégies sont intégrées plus généralement dans la cellule familiale ou qu'elles sont mises en œuvre avec des partenaires ou dans des espaces de la communauté. L'étude de Charette (2016) a souligné l'intérêt de s'attarder aux modalités de la participation parentale qui ne se déclinent pas tout à fait selon les attentes de l'école, mais qui soutiennent aussi la réussite éducative des élèves. Plusieurs écrits traitent des collaborations école-familles immigrantes et révèlent d'ailleurs le fait que les collaborations telles qu'elles sont abordées ou attendues par le milieu scolaire, ou encore les conditions mises en place pour favoriser ces collaborations, ne prennent pas toujours en considération les réalités et les contraintes rencontrées par les familles qui se trouvent en contexte d'immigration (Kanouté et Lafortune, 2010; Vatz Laaroussi et al., 2008).

ENCADRÉ 17.3

Quelques exemples de stratégies déployées par les parents immigrants et qui sont invisibles aux yeux des membres des personnels scolaires

- Passer du temps de qualité en famille.
- Soutenir l'estime de soi des enfants.
- Inscrire les enfants à des activités extrascolaires dans des organismes communautaires.
- Fréquenter des communautés religieuses qui soutiennent la construction identitaire des enfants.
- Traduire les devoirs des enfants afin de pouvoir mieux les accompagner.
- Déménager pour se rapprocher d'une école qui semble offrir de meilleures conditions de scolarisation pour l'enfant.

Source : Charette, 2016.

17.2 Les collaborations école-familles en contexte d'immigration

Boulanger et ses collègues (2014), dans le cadre d'une analyse critique des écrits sur le partenariat école-familles-communauté, notent diverses définitions du concept de collaboration. Ce concept est ici abordé dans le sens suivant : les collaborations renvoient à un processus caractérisé par l'adhésion à des buts communs et au partage des responsabilités — un processus qui nécessite des échanges, la connaissance et la reconnaissance des points de vue de chacun et la convergence des expertises et des compétences de chacun des partenaires engagés dans la collaboration. Le fait d'aborder le contexte d'immigration et les réalités des familles éclaire les possibilités qu'ont les parents immigrants de s'engager dans des collaborations selon les attentes de l'école.

17.2.1 Des enjeux communs pour les familles et pour l'école : l'intégration et la réussite éducative des élèves immigrants

Pour des adultes qui immigreront avec des enfants d'âge scolaire, la rencontre avec l'école se fait généralement rapidement. Non seulement parce que la fréquentation scolaire est obligatoire dans plusieurs pays occidentaux, mais surtout parce que les démarches pour l'inscription des enfants à l'école sont souvent placées au haut de la liste des priorités familiales dès l'arrivée dans la société d'accueil. Si cette entrée rapide à l'école vise certains objectifs immédiats, comme permettre aux parents d'avoir plus de temps pour trouver un emploi et pour régler diverses étapes de leur processus d'établissement, elle s'inscrit surtout dans des objectifs à long terme tournés vers l'avenir de leurs enfants et associés au projet migratoire familial. En effet, les chercheurs sont pratiquement unanimes : pour les personnes qui immigreront en famille, l'avenir des enfants est l'une des principales motivations du processus d'immigration, et la réussite scolaire fait intégralement partie de l'effectivité du projet migratoire familial (Changkakoti et Akkari, 2008; Mc Andrew et al., 2015; Suárez-Orozco et al., 2011). Ainsi, l'enjeu principal, pour la majorité des familles immigrantes, est une intégration sociale et scolaire réussie pour leur enfant, afin de leur permettre d'accéder à une mobilité sociale ascendante dans leur nouveau contexte de vie.

Quant au milieu scolaire québécois, il s'est engagé depuis quelques décennies dans un processus d'adaptation systémique à la diversité par l'entremise de ses programmes, de ses politiques ainsi que de ses encadrements et par des mesures d'allocation offertes aux milieux scolaires. Les programmes de formation, dans plusieurs universités, offrent des cours qui se penchent plus particulièrement sur la diversité des élèves et qui visent à ancrer les interventions dans des valeurs d'équité et de justice sociale. Des programmes de recherche ont aussi été développés pour soutenir la persévérance scolaire de sous-groupes d'élèves immigrants qui présentent des facteurs de vulnérabilité au regard de leur réussite éducative. Cette adaptation systémique se révèle aussi par des stratégies, des modèles et des pratiques déployés dans les milieux pour soutenir l'accueil et l'intégration des élèves issus de l'immigration (par exemple les classes d'accueil, le soutien en francisation, l'éducation interculturelle, l'adaptation des programmes d'intégration linguistique, scolaire et sociale). Au Québec, l'école vise à soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative de tous les élèves, ainsi que le vivre-ensemble et la cohésion sociale, en tenant compte des caractéristiques, des profils et des besoins de chacun. Le plan stratégique le plus récent du ministère de l'Éducation, celui de 2019-2023, résume d'ailleurs ainsi l'idéal poursuivi par l'école : « Offrir, sur tout le territoire québécois, des milieux de vie propices à la réussite éducative (...), des milieux de vie inclusifs, sains et respectueux de la diversité des personnes, de leurs besoins et de leurs conditions » (MEES, 2019b, p. 1).

Les orientations ministérielles et les actions mises en œuvre par le milieu scolaire pour la prise en considération de la diversité démontrent non seulement un souci pour l'équité et la construction d'une société harmonieuse, mais elles illustrent aussi l'enjeu particulier que représente la réussite éducative des élèves immigrants. Alors, compte tenu que la majorité des parents immigrants et le milieu scolaire semblent avoir des objectifs communs pour l'avenir des enfants, et que cette convergence devrait être une prémisse significative pour l'établissement de collaborations, pourquoi celles-ci ne se mettent-elles pas toujours en place facilement ?

17.2.2 Quand les réalités vécues par les familles immigrantes éclairent les possibilités de collaboration

Selon Deville-Stoetzel et ses collègues (2012), les premiers temps passés dans la société d'accueil représentent souvent

une période d'urgence, pour les personnes immigrantes, alors que tout est à reconstruire le plus rapidement possible. Dans cette optique, les parents immigrants doivent se mobiliser à plein régime pour l'intégration et la réussite de leurs enfants à l'école, mais également pour toutes les autres facettes de leur établissement dans la société d'accueil — recherche d'un logis, recherche d'emploi, appropriation d'un nouveau quartier et de ressources, construction d'un réseau social... Les parents se trouvent donc à devoir agir et réagir constamment, tout en s'appropriant au fur et à mesure une foule de renseignements et un système de sens en développement. Bien que la majorité des parents désirent soutenir le mieux possible la réussite éducative de leurs enfants dans la société d'accueil, certains éléments relatifs à leur parcours migratoire peuvent avoir des répercussions sur l'établissement de collaborations avec l'école.

En effet, les conditions rencontrées durant les phases du parcours migratoire, comme la prémigration et l'établissement dans la société d'accueil, sont susceptibles d'influencer le processus d'adaptation et d'intégration des familles dans diverses sphères de la société d'accueil, dont l'école (Legault et Frontoen, 2008). Par exemple, dans le cas de départs choisis, les parents font souvent de nombreux sacrifices pour assurer un avenir meilleur à leurs enfants. Par conséquent, ils ont généralement des attentes élevées envers l'école et leurs enfants. Dans le cas d'un départ forcé d'un pays en guerre, par exemple, les parents peuvent se trouver en état de survie, connaître des problèmes de santé physique ou mentale, ou avoir un rapport de méfiance envers les institutions ou les personnes qui les représentent. Plusieurs parents vivent des séparations avec des membres de leur famille nucléaire ou élargie. Ils se trouvent donc à perdre la totalité ou une partie de leur réseau social, qui les soutenait dans leur rôle parental, notamment quant à la prise en charge quotidienne des enfants. Ces séparations familiales peuvent aussi mener à la réorganisation des rôles dans la famille en ce qui a trait à l'éducation des enfants et à l'établissement de relations avec l'école. La perte du réseau social du pays d'origine peut résulter en la perte d'un réseau de gardiennage, ce qui empêche les parents de se déplacer pour aller à l'école.

Le processus d'acculturation vécu par les parents immigrants peut également avoir des effets sur les possibilités d'établir des collaborations avec les personnels scolaires. Le processus d'acculturation est vu ici comme un processus global d'adaptation psychologique, culturelle et identitaire résultant de l'influence mutuelle de groupes qui sont en contact de façon récurrente ou prolongée, et

qui ont des cultures de socialisation variant à des degrés divers (Berry, 2006; Bornstein et Cote, 2006; Kanouté, 2002). La maîtrise de la langue de la société d'accueil, notamment, est un facteur important du processus d'acculturation. Alors que certains parents maîtrisent très bien la langue de l'espace scolaire, d'autres ne la maîtrisent pas du tout ou que partiellement, ce qui les empêche parfois de comprendre les invitations de l'école ou crée un malaise lorsqu'ils discutent avec les personnels scolaires par téléphone ou même en personne. De plus, les parents immigrants doivent naviguer dans un nouveau contexte social et se construire de nouveaux repères quant à leur rôle de parent d'élève. Plusieurs d'entre eux tenteront de demeurer dans la continuité de leurs expériences passées en se fiant à leurs représentations de l'école et de la scolarisation, tout en essayant de répondre aux impératifs du nouveau contexte dans lequel ils désirent s'intégrer. Cette stratégie peut parfois conduire à des incompréhensions de part et d'autre entre l'école et les parents.

La plupart des parcours migratoires sont marqués par des pertes et des deuils (maison, biens, quartier, réseau social, habitudes quotidiennes...) et par une reconstruction dans le nouveau milieu de vie. Cette situation exige un investissement en temps et en énergie. Le principal défi pour les parents, selon ce qui ressort le plus souvent dans les écrits, est celui de l'insertion socioprofessionnelle. En effet, plusieurs adultes immigrants subissent une déqualification professionnelle dès leur arrivée dans leur nouveau milieu de vie, notamment en raison de la difficulté à faire reconnaître les diplômes obtenus et les expériences acquises dans d'autres contextes que celui du Canada, ou en raison du temps requis pour se construire un réseau social favorisant l'insertion socioprofessionnelle. Plusieurs parents vivent donc des périodes de stress important; certains décrochent des emplois qui nécessitent de longues heures de travail alors que d'autres ont des horaires atypiques. Certains parents se retrouvent dans une situation de vulnérabilité sociale et économique à laquelle ils ne s'étaient pas préparés avant leur arrivée, ce qui peut avoir des conséquences sur la disponibilité des ressources: temps à consacrer aux rencontres avec l'école, transport pour se rendre à l'école, alimentation, espaces adéquats pour étudier...

Bien que la scolarisation et la réussite éducative des enfants soient au centre des préoccupations de la majorité des parents nouvellement immigrés, il semble que le contexte d'immigration puisse influencer les conditions permettant d'établir des collaborations avec l'école. La prise

en considération des diverses contraintes structurelles rencontrées par les parents dans le contexte migratoire permet de leur offrir des occasions de collaboration adaptées à leur réalité.

ENCADRE 17.4

Pour aller plus loin...

Dans le documentaire *Briser le code*, on aborde, par les propos d'un jeune d'origine chinoise, les méandres migratoires que ses parents ont connus, mais surtout leur mobilisation accrue pour soutenir leurs enfants dans le nouveau contexte de vie. (Ce documentaire est accessible sur le site de *Télé Québec* [telequebec.tv]).

Le court métrage *Une femme de tête*, de la série *La tête de l'emploi* de l'Office national du film (ONF), brosse le portrait d'une femme récemment immigrée du Maroc qui rencontre divers défis dans le cadre de son insertion socioprofessionnelle et traite des effets de ces défis sur son rôle de parent. (Voir le site Internet de l'ONF [onf.ca]).

17.2.3 L'école ancrée dans un contexte social défini dans le temps et dans l'espace

Puisque les systèmes d'éducation sont des organisations sociales basées sur l'environnement local et global d'une société (Lallement, 2009), et qu'ils définissent en quelque sorte les paramètres de la scolarisation dans un temps et un espace donnés, il est normal que certains parents immigrants se sentent parfois éloignés de l'école de la société d'accueil ou qu'ils éprouvent des difficultés à déchiffrer le nouveau contexte scolaire intégré par leurs enfants. L'école est en effet ancrée dans des aspects sociaux, culturels, économiques et politiques d'une société. Elle se différencie donc des institutions scolaires d'autres sociétés, sur le plan des politiques institutionnelles et des règles administratives dans lesquelles les écoles s'inscrivent (politiques sur la réussite éducative, politiques linguistiques, durée obligatoire de la scolarité, division des niveaux scolaires...), des missions, des rôles et des attentes attribués par l'école aux parents et aux élèves, de la pédagogie qui y est prônée (les méthodes d'enseignement et d'apprentissage), des modalités d'évaluation, des contenus et des disciplines enseignées, du quotidien scolaire (moyens de transport,

déroulement de l'heure de dîner...), des conditions des relations entre les différents acteurs (personnel scolaire-élève, école-familles, école-communauté...) (Charette, 2016). Dans cette structure sociale et scolaire, des valeurs de socialisation et des représentations sont aussi véhiculées au sujet de thèmes comme le droit des enfants, le rapport à l'autorité, la famille, le rapport au corps et à la sexualité, les relations entre garçons et filles, ou encore le concept de réussite. Plusieurs éléments du système scolaire sont intériorisés en tant que schème de pensée et d'action par les membres du personnel scolaire, mais ils s'avèrent souvent implicites pour les parents immigrants qui n'ont pas toujours les mêmes référents socioculturels au sujet de l'école.

De nombreux éléments implicites sont en effet susceptibles de diverger d'un système scolaire à un autre, causant parfois des incompréhensions ou des malentendus entre l'école et les familles. Charette (2016) a documenté quelques divergences de représentations entre les familles et le milieu scolaire. Par exemple, il semble que les rôles et les sphères de responsabilité de l'école et de la famille soient parfois à préciser entre les acteurs en ce qui concerne la mission de socialisation de l'école et les possibilités de revendication par les parents. Certains parents et membres du personnel scolaire ont des positions divergentes au sujet des valeurs de socialisation véhiculées dans le milieu scolaire, par exemple, au sujet du développement de l'autonomie, du droit des enfants, du rapport à l'autorité et de l'unité familiale. Les modalités de communication entre l'école et les parents, ainsi que leur raison d'être, ne semblent pas toujours claires pour les parents — par exemple, des parents se présentent directement à l'école pour rencontrer une enseignante alors que la voie privilégiée par le milieu scolaire est d'abord de prendre rendez-vous par téléphone. La persévérance scolaire ressort aussi comme un élément qui se décline en représentations variées pour l'école et pour les parents. Dans plusieurs cas, des parents connaissent un déphasage important entre les ambitions scolaires qu'ils avaient pour leurs enfants, soit l'obtention d'un diplôme d'études universitaires, et le discours valorisé par l'école sur la persévérance scolaire par des parcours variés : diplômes universitaires, formations techniques, professionnelles ou dans des métiers semi-spécialisés. Il est nécessaire de noter que les points de tension soulevés dans le cadre de cette recherche ne se trouvent pas au centre de toutes les relations école-familles immigrantes. L'illustration de ces éléments vise surtout à mettre en lumière le fait que plusieurs parents se

trouvent à exercer leur rôle de parent d'élève à partir d'une compréhension partielle du milieu scolaire et des enjeux de scolarisation qui y sont associés.

ENCADRE 17.5

Pour soutenir les parents dans leur compréhension du milieu scolaire au Québec

Produit avec la collaboration et le soutien de la Direction de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle du MEES et du MIFI, l'Outil d'information et d'animation sur le système scolaire québécois de la Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI) vise à informer les parents sur le fonctionnement du système scolaire et à outiller les intervenantes et intervenants qui souhaitent organiser des sessions d'échange avec les familles immigrantes à ce sujet.

L'outil se présente sous la forme de quatre capsules audiovisuelles d'une durée totale d'une heure et d'un guide écrit destiné aux animateurs et animatrices des rencontres d'échange avec les familles. Chaque capsule vidéo est offerte en 10 langues : français (version originale), anglais, espagnol, mandarin, créole haïtien, arabe, dari, népalais, kinyarwanda et bengali.

L'outil est accessible sur le site Internet de la Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (tcric.qc.ca).

Il est toutefois essentiel de rappeler que plusieurs parents immigrants ont été parents ou parents d'élèves dans d'autres contextes que celui du Québec. Ainsi, plusieurs d'entre eux sont en mesure de mobiliser des connaissances et des compétences acquises au fil de leurs expériences passées. Plusieurs cherchent aussi activement, dans leur nouvel environnement, des ressources qui leur permettraient de développer une meilleure compréhension des enjeux scolaires et de soutenir de façon optimale la réussite éducative de leurs enfants. Les parents immigrants se présentent alors au milieu scolaire avec leurs compétences, leurs expertises, leurs expériences de vie,

leur parcours migratoire ainsi que leurs représentations de la famille, de l'éducation et de l'avenir. Cette perspective dynamique des parents immigrants et cette vision de l'école ancrée dans un contexte social défini dans le temps et dans l'espace permettent de mieux comprendre les bases sur lesquelles les collaborations école-familles s'échafaudent. Cela permet de mettre en lumière des leviers qui favorisent la mise en œuvre de collaborations avec les familles.

17.3 Des leviers pour les collaborations école-familles immigrantes : l'apport de la communauté

De nombreux leviers peuvent permettre de soutenir l'établissement ou le développement de collaborations entre l'école et les familles immigrantes. Le premier levier est sans doute l'objectif commun partagé par les deux parties : assurer le meilleur avenir possible pour les enfants, favoriser leur intégration dans le milieu scolaire et soutenir leur réussite éducative. Afin de favoriser les collaborations qui soutiennent la réussite éducative des élèves, il semble que l'engagement de plusieurs acteurs soit essentiel.

17.3.1 Contourner les contraintes découlant du parcours migratoire avec le soutien de la communauté

Afin de mettre en place des conditions qui favorisent l'établissement de collaborations avec les familles, il semble essentiel de travailler à réduire les contraintes structurelles qui découlent de leur prémigration ou de leur établissement dans la société d'accueil. Pour ce faire, les personnels scolaires doivent connaître les réalités vécues par les familles immigrantes afin de proposer des modalités de collaboration adaptées. Les milieux scolaires sont donc invités à varier les moments, la forme et le type d'activités (formel/informel, en classe/à l'extérieur de l'école, variété des thèmes abordés) dans lesquelles ils offrent aux parents de s'investir. Les personnels scolaires peuvent varier les modes de communication avec les parents afin d'augmenter les chances de les joindre et de favoriser les moments de dialogue — messages écrits, courriels, téléphone, vidéoconférences... Ces stratégies peuvent

d'ailleurs faciliter le recours à des outils de traduction ou à des interprètes pour des parents qui ne maîtrisent pas tout à fait la langue de l'espace scolaire. À cet effet, des partenaires de la communauté peuvent souvent mettre à profit leur expertise, qu'il s'agisse de parents immigrants qui maîtrisent plusieurs langues, de membres de communautés religieuses ou d'intervenants d'organismes communautaires.

L'école, en collaboration avec des organismes communautaires du quartier et des parents d'élèves, peut s'assurer que les parents immigrants ont accès à des ressources ou à des services qui leur sont destinés et qui leur permettent d'être présents sur les lieux physiques de l'école : une garderie gratuite, des offres de covoiturage ou des billets de transport en commun gratuits pour se rendre à l'école. Dans plusieurs cas, les partenaires issus de la communauté représentent des alliés dans le processus d'établissement de collaborations avec des familles immigrantes, notamment en réduisant certaines contraintes structurelles auxquelles elles font face et en proposant des réponses à certains de leurs besoins : services de banques alimentaires, soutien aux parents dans leur recherche d'emploi, cours de français ou ateliers sur l'école québécoise, création d'ateliers d'aide aux devoirs pour les élèves, activités familiales à faible coût. Kanouté et ses collègues (2011) soulignent aussi dans un article la pertinence des organismes communautaires quant à « l'appropriation de l'expérience migratoire et à l'actualisation et à la bonification du capital social des familles immigrantes grâce à l'information leur permettant de relever les défis relatifs à l'acculturation » (p. 415). Afin de soutenir la création d'un réseau social pour les parents, des écoles et des organismes communautaires créent des espaces et des moments de discussion où les parents sont amenés à réseauter.

17.3.2 Soutenir les parents dans leur appropriation du milieu scolaire et des enjeux de scolarisation

Plusieurs parents immigrants bénéficieraient d'avoir accès à de l'information ou à une personne-ressource susceptible de répondre à leurs questions sur l'école et avec laquelle ils pourraient discuter de leurs attentes quant à la scolarisation de leurs enfants dans une langue qu'ils maîtrisent. Cet accès à une personne-ressource pourrait être bénéfique lors des premiers contacts avec l'école, mais également au fil de leur découverte du milieu scolaire. Cette personne pourrait permettre aux parents de mieux

situer le cheminement scolaire de leurs enfants dans le système scolaire, de se familiariser avec des éléments explicites (déroulement de l'heure du dîner, disciplines enseignées, méthodes d'évaluation...) et implicites du milieu scolaire (attentes des personnels scolaires, valeurs de socialisation...). Les parents immigrants pourraient aussi être soutenus dans leur appropriation des ressources du quartier. Ces échanges d'information avec les parents diminueraient les risques de malentendus qui pourraient survenir avec l'école et poseraient les prémisses d'un dialogue école-familles.

À ce propos, il est pertinent de souligner la contribution d'intervenants dont le rôle est précisément de soutenir l'intégration des familles immigrantes et les collaborations avec l'école. En effet, plusieurs ressources ont été déployées dans les milieux scolaires ces dernières années, s'incarnant dans des intervenants qui relèvent parfois d'organismes communautaires, parfois des milieux scolaires eux-mêmes, parfois d'autres partenaires comme des tables de quartier ou des organismes régionaux (Charette et al., 2019). Ces intervenants ont généralement pour objectif de soutenir la circulation de l'information entre l'école, les familles et la communauté pour favoriser une synergie des actions visant à soutenir l'intégration des familles immigrantes et la réussite éducative de leurs enfants.

ENCADRÉ 17.6

Pour aller plus loin...

Voici des vidéos présentant deux modèles qui aideront à mieux comprendre le rôle des intervenants et des intervenantes qui contribuent à l'établissement de relations entre l'école, les familles immigrantes et la communauté.

- Frey Guevara, de l'organisme Solidarité ethnique régionale de la Yamaska (SÉRY), présente son rôle d'intervenant communautaire scolaire interculturel auprès des familles nouvellement arrivées sur le territoire. (Vidéo accessible sur le site [Vimeo \[vimeo.com\]](https://vimeo.com)).
- Adinet Velandia Moreno et Leïla Saiah présentent leur rôle d'agentes école-famille-communauté auprès de classes d'accueil du quartier Saint-Léonard, à Montréal. (Vidéo accessible sur le site [YouTube \[youtube.com\]](https://www.youtube.com)).

17.3.3 Valoriser les compétences et les stratégies parentales

Afin de favoriser les collaborations avec les parents en général, et les parents immigrants en particulier, l'école et ses acteurs doivent reconnaître les compétences, l'expertise et les ressources des parents. L'école et ses acteurs sont invités à porter une attention particulière à la forme parfois normative des collaborations instituées par l'école et à laisser plus de place aux parents, pour qu'ils s'expriment sur les enjeux de scolarité pour leurs enfants. Les revendications de certains parents à l'égard des méthodes d'enseignement ou des normes de socialisation de l'école, par exemple, illustrent leur souci d'accéder aux meilleures conditions de scolarisation pour leurs enfants. Ces revendications peuvent représenter un levier de collaboration, puisque les parents se préoccupent d'un enjeu priorisé aussi par le personnel scolaire. Les personnels scolaires sont donc invités à soutenir les collaborations qui pourraient émerger de l'initiative des parents eux-mêmes, ouvrant ainsi la voie à des façons innovantes et inventives pour les parents de collaborer avec l'école. Les personnels enseignants sont aussi invités à valoriser diverses déclinaisons de l'implication parentale mises en œuvre dans le contexte familial ou en collaboration avec des partenaires issus de la communauté.

Conclusion : soutenir les collaborations collectivement

C'est donc l'interaction de différents facteurs qui déterminera les conditions des collaborations école-familles-communauté. Les défis rencontrés dans le cadre de l'établissement de collaborations avec les familles immigrantes devraient être une occasion de réfléchir sur nos pratiques institutionnelles et professionnelles envers les parents de manière générale, et les parents immigrants plus particulièrement. Pour favoriser les collaborations entre les familles immigrantes et l'école, les milieux scolaires doivent connaître et tenir compte des contraintes structurelles qui influencent les possibilités qu'ont les parents immigrants de collaborer avec l'école. Les personnels scolaires et les partenaires issus de la communauté doivent soutenir l'appropriation par les parents immigrants du milieu scolaire et des enjeux de la scolarisation afin de favoriser leur participation dans le cheminement scolaire de leurs enfants, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école. Si les parents

immigrants ont parfois des réalités qui se recoupent en certains points, ils ont tous des profils, des trajectoires et des besoins uniques. Le fait de varier les réponses proposées aux besoins des familles, de construire des collaborations avec différents partenaires, de valoriser des types de collaborations qui peuvent se dérouler à distance ou en présence contribue à la mise en place de conditions favorables à la réussite éducative des élèves. Les collaborations

école-familles peuvent prendre des formes différentes et être amenées à évoluer, puisque les sociétés sont en constante évolution. Par ailleurs, dans le cadre de telles collaborations, un levier restera toujours fondamental, celui du partage du même enjeu par l'école et les familles : la réussite éducative des enfants pour le meilleur avenir qui soit pour eux.

Activités et questions d'approfondissement

1. Au regard des éléments explorés dans ce chapitre, comment vos attentes de collaboration envers les parents immigrants pourraient-elles tenir compte de leurs réalités ?
2. Selon vous, qu'est-ce que les milieux scolaires peuvent concrètement mettre en place afin d'établir ou de soutenir les collaborations avec les parents immigrants ? Comment pourriez-vous contribuer à ce processus ?
3. En prenant comme exemple l'école de votre quartier, repérez des partenaires communautaires (organismes communautaires, associations, lieux de culte...) avec lesquels l'école pourrait collaborer pour soutenir les collaborations avec les parents immigrants.

Bibliographie

- BERRY, J. W. (2006). Acculturation : a conceptual overview. Dans M. H. Bornstein et L. R. Côté (dir.), *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development* (p. 13-30). Lawrence Erlbaum associates.
- BORNSTEIN, M. H. et CÔTÉ, L. R. (2006). Introduction to acculturation and parent-child relationships. Dans M. H. Bornstein et L. R. Côté (dir.), *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and Development* (p. 3-12). Lawrence Erlbaum associates.
- BOULANGER, D., LAROSE, F., GRENIER, N., DOUCET, F., COPPET, M. et COUTURIER, Y. (2014). Les discours véhiculés dans le champ du partenariat école-famille-communauté : analyse de la documentation scientifique. *Service social*, 60(1), 119-139. <https://doi.org/10.7202/102513/ar>
- CHANGKAKOTI, N. et AKKARI, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441.
- CHARETTE, J. (2016). *Représentations sociales sur l'école et stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants : regards croisés de parents et d'ICI* [thèse de doctorat]. Université de Montréal, Montréal.
- CHARETTE, J., KALUBI, J.-C. et LESSARD, A. (2019). Intervenants école-familles immigrantes : défis et perspectives du rôle de médiation. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 45(1), 23-45.
- DEVILLE-STOETZEL, N., MONTGOMERY, C. et RACHÉDI, L. (2012). Quand la routine prend le dessus sur l'urgence : le rôle des réseaux dans le processus d'établissement de familles maghrébines au Québec. *Alterstice. Revue internationale de la recherche interculturelle*, 2(2), 79-90.
- EPSTEIN, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview.
- HOOVER-DEMPSEY, K. V. et SANDLER, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-4.
- JEYNES, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- 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.
- KANOUTÉ, F., ANDRÉ, J. V., CHARETTE, J., LAFORTUNE, G., LAVOIE, A. et GOSSELIN-GAGNÉ, J. (2011). Les relations école-organisme communautaire en contexte de pluriethnicité et de défavorisation. *Revue d'éducation de McGill*, 46(3), 407-422.
- KANOUTÉ, F. et LAFORTUNE, G. (2010, printemps). Les familles immigrantes : mobilisation autour du projet scolaire des enfants. *Nos diverses cités*, 7, 143-150.
- LALLEMENT, M. (2009). L'institution au prisme de la relation. *Nouvelles perspectives en sciences sociales : revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles*, 5(1), 67-77.
- LARIVÉE, S. J. (2010). La collaboration école-famille au Québec : quels sont les types d'implication privilégiés par les parents d'enfants au préscolaire ? Dans G. Brougère (dir.), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire* (p. 187-208). Peter Lang.
- LARIVÉE, S. J., KALUBI, J.-C., LAROSE, F., COUTURIER, Y., BÉDARD, J., PIERRE, L. et BLAIN, F. (2017). *Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des connaissances et pistes d'intervention* [rapport de recherche]. <https://bit.ly/2EajyhH>
- LEGAULT, G. et FRONTEAU, J. (2008). Les mécanismes d'inclusion des immigrants et des réfugiés. Dans G. Legault et L. Rachédi (dir.), *L'intervention interculturelle* (p. 43-66). Gaëtan Morin.
- MC ANDREW, M., BALDE, A., BAKHSHAEI, M., TARDIT-GRENIER, K., ARMAND, F., GUYON, S.,... ROUSSEAU, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Presses de l'Université de Montréal.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ). (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ). (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, premier cycle*. Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ). (2020). *Référence des compétences professionnelles — Profession enseignante*. Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS). (2009). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS). (2014). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec*. Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES). (2017). *Politique de la réussite éducative*. Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES). (2018). *La Stratégie 0-8 ans: Tout pour nos enfants*. Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES). (2019a). *Plan stratégique 2019-2023*. Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES). (2019b). *Soutien au milieu scolaire 2019-2020. Intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES). (2020). *Référentiel pour guider l'intervention en milieu défavorisé*. Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ), RIAREA, DILEI. (2018). Portail informationnel, Système Charlemagne. Données non éditées lues le 02-08-2018.
- MORENO, R. P. et CHUANG, S. S. (2011). Challenges facing immigrant parents and their involvement in their children's schooling. Dans S. S. Chuang et R. P. Moreno (dir.), *Immigrant children change, adaptation, and cultural transformation* (p. 239-254). Lexington Books.
- SUÁREZ-OROZCO, C., CARHILL, A. et CHUANG, S. S. (2011). Immigrant children. Making a new life. Dans S. S. Chuang et R. P. Moreno (dir.), *Immigrant children: Change, adaptation, and cultural transformation* (p. 7-26). Lexington Books.
- 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.