# QUELLES PERCEPTIONS ONT LES DIRECTIONS D'ÉCOLE EN MILIEU MINORITAIRE FRANCOPHONE DES FACTEURS INFLUANT LA COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLES IMMIGRÉES ?

**AÏCHA BENIMMAS**, Ph.D. détient un doctorat de l'Université Laval en géographie. Elle est professeure agrégée en didactique des sciences humaines à l'Université de Moncton. Ses travaux de recherche portent sur l'ethnoculturel et l'éducation, la participation citoyenne, l'éducation géographique et la pensée historique en milieu minoritaire francophone. Elle a codirigé *L'immigration un enjeu pour l'éducation* publié par la *Revue de l'Université de Moncton*.

RÉSUMÉ

La relation école-familles immigrées semble être toujours une dynamique relationnelle où se croisent des attentes, des besoins, des identités, des valeurs et des appartenances pour créer un contact interculturel. Ce contact semble être influencé par plusieurs facteurs dont la nature du rapport de force qui peut exister entre l'école et la famille, l'origine ethnique, le niveau de scolarité des parents, le niveau socioéconomique de la famille, la différence culturelle et les exigences du processus d'adaptation. Des tensions peuvent émerger à cause de la différence des référents sociaux en matière d'éducation et de la méfiance ou la peur de jugement. Dans cette communication, nous allons partager les résultats de recherche portant sur les perceptions des directions d'école des facteurs qui influent la relation qu'ils établissent les familles immigrées.

## CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

À l'instar des autres milieux minoritaires francophones canadiens, celui du Nouveau-Brunswick est devenu une destination pour l'immigration francophone récente. Ce milieu attire les familles qui aimeraient éduquer leurs enfants loin des grands centres urbains, les étudiants internationaux qui choisissent par la suite de devenir immigrants permanents et les réfugiés. Cette immigration permet de compenser le déclin démographique dû au vieillissement de la population et à l'émigration des jeunes qui s'orientent vers les provinces de l'Ouest pour en quête d'un emploi. En effet, l'apport de l'immigration francophone pour le développement du milieu francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick a été bien documenté par plusieurs chercheurs (Akbari, 2007 ; Belkhodja, 2008 ; CIC et FCFAC, 2008 ; Gallant, 2004 ; Kasparian, 2008). Cependant, la

problématique de l'immigration au Nouveau-Brunswick en milieu minoritaire est caractérisée par deux éléments : le rapport instrumental à l'immigration comme réalité sociale et la faible rétention des nouveaux arrivants qui choisissent le milieu francophone nouveau-brunswickois comme première destination. Dans cette perspective, la frontière que les francophones du milieu minoritaire canadienne tracent face à l'immigration, indique le rapport un peu mitigé voir paradoxal qu'ils ont avec l'immigration : attirer les immigrants selon le registre de revitalisation démographique et les repousser en même temps selon le registre identitaire (Farmer, 2010 ; Gallant, 2004). Or, la préservation de la culture et la langue acadiennes par le repli sur soi a cédé la place à l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, chose possible selon Belkhodja (2008), grâce à la reconnaissance de la dualité linguistique au Canada. Selon le même auteur, même si l'immigration est encore limitée dans le nombre « elle est en train de provoquer des changements profonds et durables au sein des collectivités d'accueil » (Bekhodja, 2008, p.4).

En effet, l'une des collectivités d'accueil qui fut le théâtre de ces changements est l'école. C'est là où l'élève immigrant établit ses premières amitiés avec les enfants de la société d'accueil et entame son processus d'acculturation. Il y prend conscience de son identité, de sa différence culturelle et développe sa personnalité en ce qui concerne l'estime et la confiance en soi. C'est à travers l'école et les expériences scolaires et sociales vécues par leurs enfants que les parents immigrants apprennent à connaitre les valeurs du pays d'accueil et de s'y positionner en conséquence. Ceci dit, c'est à l'école que se tisse le contact interculturel d'une manière étroite et intense entre les membres de la société d'accueil et les nouveaux arrivants. Ainsi, plusieurs chercheurs se sont penchés sur la question de l'intégration de l'élève immigrant au sein de l'école acadienne du Nouveau-Brunswick et ce, depuis le début des années 2000. Ces recherches ont démontré que l'intégration de l'élève immigrant à l'école francophone en situation linguistique minoritaire se heurte, à l'instar des milieux majoritaires, à des obstacles de différents ordres tel le manque de structure d'accueil, problème de francisation, (Bouchamma, 2009), difficultés d'apprentissage en mathématiques et en langue et problème d'intégration sociale (Benimmas, 2010, Gallant, 2004). Dans ce sens, la commission sur l'école francophone a déjà fait la recommandation de « mieux accueillir les élèves immigrants » (LeBlanc, 2008, p. 71). Pour leur part, Porter et Aucoin (2012, 35) qui ont étudié l'état de l'inclusion dans les écoles du Nouveau-Brunswick, affirment que les écoles francophones du sud de la province, où se trouvent les centres urbains les plus importants : Grand Moncton, Saint-John et Fredericton, font face à des situations difficiles lorsqu'il s'agit d'accueillir des élèves réfugiés ayant un énorme retard scolaire ou de jeunes immigrants allophones ayant besoin d'être francisés.

Dans ces cas, la relation école-familles immigrées représente une importance pour la réussite scolaire des élèves venant d'ailleurs. Elle permet autant d'organiser l'enseignement en fonction du vécu et des besoins spécifiques de ces jeunes que de favoriser chez eux le développement de nouveaux codes sociaux nécessaires à leur intégration au sein de la société d'accueil (Benoît, Rousseau, Ngirumpatse et Lacroix, 2008). C'est pourquoi l'étude de cette relation suscite l'intérêt des chercheurs étant son impact sur la socialisation, l'éducation et la scolarisation de ces jeunes (Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). Ces chercheurs ont évoqué des facteurs qui interfèrent dans la relation école-familles immigrées dont le niveau socioéconomique, la perception de l'éducation de l'enfant, le niveau d'instruction, l'élément linguistique, l'origine ethnique, processus d'adaptation, etc. La présente recherche vise à explorer et à documenter les différents facteurs qui influent la relation école-familles immigrées en milieu minoritaire francophone du Nouveau-Brunswick et ce, à travers les perceptions des directions d'école. Plus précisément, notre objectif est d'analyser les perceptions qu'ont les directions d'écoles francophones du Nouveau-Brunswick des facteurs qui influencent la relation qui existe entre leurs écoles et les parents d'élèves immigrants. Cela permettra en même temps d'explorer les rapports école-familles immigrées. Cette étude est la première du genre à traiter d'une telle problématique dans le milieu minoritaire du Nouveau-Brunswick pour qui, la rétention des familles immigrées est un enjeu démographique, économique et socioculturel important. Ainsi, l'objectif de la présente recherche vise à analyser les facteurs qui influent sur la relation école-familles immigrées et ce, du point de vue de la direction d'école acadienne au Nouveau-Brunswick.

## MÉTHODE DE RECHERCHE

Pour atteindre l'objectif formulé ci-dessus, une méthode de recherche qualitative a été adoptée. La cueillette de données s'est basée sur une grille d'entrevue semi-structurée (Savoie-Zajc, 2009). Le corpus se

compose de six entrevues enregistrées auprès de six directions d'école appartenant au district scolaire francophone sud et au district scolaire nord-ouest. Les participants à ce projet gèrent des écoles qui accueillent de plus en plus d'élèves issus de l'immigration. L'analyse des données est faite dans un premier temps selon une approche thématique et fut suivie d'une analyse interprétative (Paillé et Muchielli, 2008).

## RÉSULTATS ET DISCUSSION

La relation école-familles immigrées semble être influencée par plusieurs facteurs, selon les directions d'écoles, dont la disparité des attentes, l'origine ethnique, le niveau de scolarité des parents, le niveau socioéconomique de la famille, la différence culturelle et les exigences du processus d'adaptation.

### LA DISPARITÉ DES ATTENTES ET DES PERCEPTIONS

La disparité des attentes de l'école et celles des parents immigrants influence le processus de collaboration entre ces deux entités sociales. En effet, pour les directions d'école les parents immigrants doivent faire comme les autres parents « *Ben moi là, ça serait qu'ils fassent comme les autres* ». (D3). Ils doivent considérer l'école à travers la présence, la participation, l'implication et l'aide. Toutefois, selon les directions d'école, les parents ne doivent pas décider à la place de l'école d'autant plus que celle-ci a un mandat « *C'est sûr qu'on ne veut pas que les parents soient toujours à l'école en train de décider pour nous parce qu'on a quand-même un travail à faire, un mandat* » (D5). Les directions d'école s'attendent surtout à ce qu'elles soient informées par les parents immigrants en cas de problème afin de pouvoir décider rapidement. « *Qu'ils nous appellent le plus rapidement possible ou qu'ils nous contactent d'une façon ou d'une autre, parce que si on le sait et qu'on intervient rapidement, c'est plus facile* » (D1). De leur côté, les attentes des parents immigrants ne semblent pas tout à fait répondre aux désirs des directions d'écoles, ce qui ne leur permet pas de comprendre la collaboration souhaitée par l'école : « *il y a un parent qui est venu ici et lui, il pensait qu'on allait lui trouver un travail, là il n'a pas tout à fait compris la collaboration entre parents et nous, ce n'est pas ça de la collaboration* » (D3). Selon les directions d'école, les perceptions qu'ont les parents immigrants de l'école ne leur permettent pas non plus de s'engager dans un processus de collaboration avec cette dernière. Pour eux, l'école doit s'occuper de tout et que le parent ne devrait pas gêner l'école dans son rôle de formation et d'éducation de l'enfant : « *Vous êtes là, vous vous occupez de notre enfant et on ne devrait pas entrer dans l'école et collaborer* » (D3). Dans certains cas, la différence culturelle dans la gestion de la discipline, oblige une intervention de la part de l'école lorsque le comportement de la famille va à l'encontre des lois canadiennes : « *… On a des familles qui nous arrivent de différents pays où la discipline à la maison c'est frapper.* […] *Donc, on a eu des situations où il a fallu vraiment s'assoir avec les parents et expliquer ce qui est permis et non permis* » (D4). Par ailleurs, les directions d'écoles reconnaissent, tout de même, de n'avoir pas pris le temps de partager leurs attentes avec les parents d'élèves immigrants : « *Je n'ai jamais parlé de ça, parce que ça ne m'a pas passé par la tête, je ne vais pas le faire avec les autres parents non plus* » (D1). Ce qui signifie que l'appréhension des attentes de l'école par les parents immigrants devrait aller de soi même si l'école ne la leur explique pas.

### L'ORIGINE ETHNIQUE ET LA DIFFÉRENCE

L'origine ethnique exerce une influence non moins importante sur le processus de collaboration école-familles immigrées. Selon les directions d'écoles, la région et la culture influencent négativement ou positivement cette collaboration : « *… je mets des réserves parce que ça dépend de quel endroit ils viennent* » (D4). Le manque de connaissance sur les réalités culturelles de la société d'accueil crée une certaine méfiance entre les parents immigrants et l'école « *Cette différence-là, je pense qu'elle est là. Je pense qu'ils voient l'école autrement. Ils voient l'école et la communauté différemment. C'est évident. Moi, si j'irais en Afrique, je ne suis pas sûr que je saurais nécessairement quel rôle je pourrais jouer. J'arriverais là, je pense que je les étoufferais* » (D3). A travers les propos de ce participant, on constate que le fait de méconnaitre les réalités socioculturelles de part et d'autre est une entrave à la bonne collaboration entre l'école et les familles immigrées. L'incompréhension de certains aspects liés à la culture et au mode de vie aussi simples qu'ils soient, peuvent avoir un effet marquant pour l'élève nouveau arrivant. Ce témoignage en est un exemple :

*« … elle avait une salopette d'hiver doublée. Elle ne parlait pas le français et elle ne parlait pas l'anglais, elle était très timide.* […] *On voulait qu'elle enlève son pantalon et elle ne voulait pas. Elle ne nous comprenait pas. Et l'enseignante a fait comme pour lui montrer que si tu l'enlève, tu vas avoir moins chaud. Elle a fait comme ça (signe de tête) jusqu'à ce qu'on réalise qu'elle n'était pas habillée sous son pantalon » (D6).*

## LE NIVEAU D'INSTRUCTION DES PARENTS

Selon les directions d'écoles, le niveau de scolarité des parents est également un facteur important de la collaboration école-familles. Les parents ayant un niveau de scolarité plus ou moins élevé viennent souvent questionner l'école au sujet de l'évolution des enfants. Toutefois, plus leurs enfants évoluent en termes de niveaux d'études moins leur présence est remarquée à l'école, bien qu'ils demeurent engagés dans la formation de leurs enfants. « *plus haut est le niveau, moins qu'on sent un engagement. Quand je dis un engagement, faut, je pense qu'ils sont engagés vers l'éducation de leur enfant mais moins d'engagement directement relié à l'école* » (D3). Le niveau de scolarité influence ainsi le processus de collaboration école-famille dans la mesure où, selon les directions d'écoles, les parents occupés à leur fonction, n'ont généralement pas le temps de s'impliquer dans les activités de l'école surtout quand le niveau de scolarité de l'enfant est plus ou moins élevé. « *Ils sont moins disponibles.* » (D3). Le faible niveau de scolarité des parents est un facteur influençant négativement la collaboration école-familles immigrées, car selon les directions d'école, plus le niveau de scolarité des parents est faible, moins ils comprennent le rôle de l'école et leur propre rôle. A cela s'ajoute l'incompréhension entre ces institutions sociales due au facteur linguistique.

## LE NIVEAU SOCIOÉCONOMIQUE DE LA FAMILLE

Le niveau socioéconomique représente un facteur important susceptible d'influencer le processus de collaboration école-familles immigrées. Pour les directions d'école participantes, les familles qui choisissent librement d'immigrer au Canada, donc mieux préparés « *il y en a qui sont beaucoup plus présents dans l'école, mais ces parents-là, ce sont ceux-là qui arrivent plus prêts, qui ont fait le choix d'immigrer au Canada, qui arrivent vraiment financièrement plus prêts* » (D1). A travers ces propos, on peut comprendre que les immigrants ayant librement choisi d'immigrer au Canada afin de venir y faire leur vie professionnelle et économique sont ceux-là qui éprouvent moins de difficultés de collaboration avec l'école. La sécurité professionnelle permet aux familles de se concentrer sur l'éducation de leurs enfants et d'assumer leur responsabilité face à l'école : « *Quand le parent arrive et qu'il a déjà une job à l'Université de Moncton.* […] *J'ai l'impression que ceux-là qui arrivent plus prêts sont plus présents dans l'école* » (D1). En revanche les familles défavorisées, notamment les réfugiées qui ont dû quitter leur pays pour des raisons de conflits politiques rencontreraient des difficultés dans leur relation avec l'école, car elles sont moins préparées et elles font face à d'autres contraintes vitales plus complexes que celles de veiller à la formation des enfants « *Tu as des gens qui arrivent ici qui, au niveau de leur moyens financiers, ils arrivent soit d'une zone qui a été en guerre ou des choses comme ça* » (D1). Autant dire que le niveau socioéconomique des parents constitue un facteur non négligeable dans le processus de collaboration entre l'école et les familles immigrées, autant les parents financièrement prêts collaborent adéquatement.

## DIFFÉRENCE CULTURELLE ET EXIGENCES DU PROCESSUS D'ADAPTATION

Les différences culturelles constituent un autre facteur susceptible d'influencer la collaboration école-familles immigrées. En effet, le fait que les parents immigrants appartiennent à une culture autre que celle de la société d'accueil ne favorise pas la collaboration. La méfiance, le doute et la crainte de choquer l'autre sont entre autres des points devant jouer un rôle négatif sur l'intensité de collaboration entre ces deux entités sociales. L'incompatibilité des coutumes et des valeurs représente une barrière non négligeable au type de collaboration souhaitée par l'école. « *Quand il y a une différence, c'est vraiment à cause des coutumes, des différentes valeurs qui sont véhiculées dans les familles. Souvent, ça peut être une barrière* » (D4). La différence sur le plan linguistique entrave la communication entre l'école et les familles immigrées et par ricochet empêche le processus de collaboration harmonieuse entre ces deux structures sociales impliquées dans l'éducation et la formation de l'enfant. « *J'ai des familles espagnoles et je ne parle pas espagnol et je ne parle pas swahili* » (D4).

Outre la barrière linguistique, les familles réfugiées font face au stress lié au parcours migratoire difficile et au processus d'adaptation à la nouvelle société. Certains témoignent par leur comportement, d'une perception tout à fait erronée du rôle de l'école et de leur rôle comme parent face à l'instruction de leurs enfants. Souvent, il s'agit d'un héritage culturel déjà pratiqué dans le pays d'origine.

> *« … il y a des familles qui nous arrivent, mais ils sont tellement intimidées ou insécures face aux nouveaux défis* […] *c'est stressant, venir à l'école. Donc, il faut faire attention à ça aussi. Et il y a d'autres familles, ils viennent nous amener les enfants, occupez-vous de ça (rire), on vous fait confiance pis nous autres, on va aller s'occuper du reste. Tu sais, elles sont en survie pour plusieurs familles. Surtout quand ils arrivent de camps de réfugiés, on ne peut pas imaginer tout ce qu'ils ont vécu et tout ce qu'ils ont besoin de faire pour se reconstruire comme familles. Donc, souvent ces familles-là vont nous léguer leurs enfants. Très souvent, on a de la difficulté à communiquer avec eux. Ils sont difficiles à rejoindre. Ils sont difficiles à faire venir » (D6).*

Parfois, des tensions peuvent émerger à cause de la différence des référents sociaux en matière d'éducation et de la méfiance ou la peur de jugement. En vue de pallier à ces différences, selon les directions d'école, les enseignants d'accueil et les organisations multiculturelles jouent un rôle important. Un enseignant d'accueil est intermédiaire entre les enseignants, les familles immigrées, l'enfant et la direction de l'école. Il est chargé de faciliter l'intégration de l'élève immigrant ou réfugié et par conséquent d'atténuer les tensions qui pourraient émerger entre l'école et les familles à travers l'explication de certains référents culturels propres à chacune des entités sociales.

## CONCLUSION

Les facteurs influençant la relation école-familles immigrées, identifiés ci-dessus, peuvent nous informer du contact interculturel qui se passe au sein de l'école acadienne et des défis et changements que la diversité ethnoculturelle lui impose. Le manque de compréhension du rôle de l'école est souvent en lien avec le niveau d'éducation et d'instruction des parents. Cependant, le parcours migratoire des parents et la lourde tâche à se reconstruire comme famille peuvent affecter leur niveau socioéconomique même si leur niveau d'instruction est assez élevé. La multitude des registres culturels, impose beaucoup d'apprentissages aux acteurs scolaires : « *On fait plus attention, mais on a beaucoup de choses à apprendre nous autres aussi. Puis, c'est beaucoup. Il faut qu'on apprenne la culture chinoise, il faut qu'on apprenne la culture africaine. Donc, c'est beaucoup de choses et des fois on en manque des bouts* » (D6). Ce témoignage démontre la tâche énorme qu'ont les directions d'école pour intégrer les différents élèves. En effet, ils ont à rendre explicite le fonctionnement de l'école aux parents, à comprendre la pluralité des contextes et des parcours migratoires, à clarifier la différence des référents sociaux en matière d'éducation et à maintenir la communication avec les familles, et ce, tout en veillant à la promotion de la culture francophone et la construction identitaire des jeunes acadiens.

**RÉFÉRENCES**


Akbari, A.H. et Harrington, J.S. (2007). Initial Location Choice of New Immigrants to Canada. *Working papers*, Atlantic Metropolis, consulté le 2 novembre 2013 à : http://community.smu.ca/atlantic/documents/AkbariandHarringtonWP5.pdf.

Belkhodja, C. (2008). Immigration et diversité dans les communautés francophones en situation minoritaire. *Thèmes canadiens*, printemps : 88-91.

Benoît, M., Rousseau, C., Ngirumpatse, P. et 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.

Benimmas, A. (2010). L'intégration des élèves immigrants, la relation école-familles immigrées et l'adhésion à la mission de l'école francophone acadienne selon les perceptions des parents immigrants et des futures enseignantes. Documents de recherche, *Métropolis atlantique*, consulté le 5 décembre 2013 à : http://community.smu.ca/atlantic/documents/BenimmasAMCWPTemplate_001.pdf.

Bouchamma, Y. (2009). Francisation, scolarisation et socialisation des élèves immigrants en milieu minoritaire francophone du Nouveau-Brunswick : quels défis et quelles perspectives ? Documents de recherche, *Métropolis atlantique*, consulté le 1 novembre 2013 à : http://community.smu.ca/atlantic/documents/WP21Bouchamma_001.pdf.

Citoyenneté et Immigration Canada (CIC) et la Fédération des Communautés Francophones et Acadiennes du Canada (FCFAC). (2008). L'immigration : un apport concret à la vitalité des communautés francophones en situation minoritaire. *Thèmes canadiens*, printemps : 20-22.

Farmer, D. 2010. Retracer la question de l'immigration au sein des communautés francophones en situation minoritaire : bilan et enjeux. *Cahier de la recherche actuelle sur l'immigration francophone au Canada*, Centre Métropolis du Québec 12-18 mars.

Gallant, N. (2004). L'école francophone du Nouveau-Brunswick face à la diversité. *Actes de la conférence sur l'immigration* Saint-Andrews, Nouveau-Brunswick, août 2004.

Kasparian, S. (2008). Pour un modèle nouveau d'accueil et d'intégration des immigrants francophones en milieu minoritaire : le Centre d'accueil et d'intégration des immigrants du Moncton Métropolitain. *Thèmes canadiens*, printemps : 104-108.

LeBlanc, G. (2008). Commission sur l'école francophone : bâtissons ensemble la meilleure école pour nos enfants. Ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick. Consulté le 5 novembre 2013 à : http://www.gnb.ca/0000/publications/comm/CommissionsurI'%C3%A9colefrancophone.pdf.

Paillé, P., Muchielli, A. (2008). L'analyse thématique. *In : L'analyse qualitative en sciences humaines*, Deuxième édition : 12-15, 161-231. Paris : Armand Colin.

Porter, G-L. et Aucoin, A. (2012). Consolider l'inclusion, pour consolider nos écoles. Rapport du processus de révision de l'inclusion des écoles du Nouveau-Brunswick, plan d'action pour la croissance. Ministère de l'éducation et du développement de la petite enfance MEDPE ; http://www.gnb.ca/0000/publications/comm/LInclusion.pdf, consulté le 1er décembre 2013.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. *In :* B. Gauthier (dir.) *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* : 337-360. Sainte-Foy : *Les Presses de l'Université du Québec*.

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) : 2008 : 291-311.