



## Recherches en éducation

44 | 2021

Inclusion en contexte de diversité ethnoculturelle :  
pratiques institutionnelles et points de vue des  
apprenants sur leurs expériences scolaires

---

# Relations école-familles immigrantes à l'école franco-albertaine : perspectives des travailleurs en établissement en école

*Relations between school and immigrant families in Albertan Francophone  
School: Perspectives of Settlement Workers in Schools*

Marianne Jacquet et Gwenaëlle André

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/3326>

DOI : 10.4000/ree.3326

ISSN : 1954-3077

### Éditeur

Université de Nantes

### Référence électronique

Marianne Jacquet et Gwenaëlle André, « Relations école-familles immigrantes à l'école franco-albertaine : perspectives des travailleurs en établissement en école », *Recherches en éducation* [En ligne], 44 | 2021, mis en ligne le 01 mars 2021, consulté le 01 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/3326> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.3326>

---



*Recherches en éducation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

## Dossier

---

### **Inclusion en contexte de diversité ethnoculturelle : pratiques institutionnelles et points de vue des apprenants sur leurs expériences scolaires**

Coordonné par Marie-Odile Magnan, Geneviève Audet & Xavier Conus

MARIE-ODILE MAGNAN, JUSTINE GOSSELIN-GAGNÉ, GENEVIÈVE AUDET & XAVIER CONUS – *Édito. L'éducation inclusive en contexte de diversité ethnoculturelle : comprendre les processus d'exclusion pour agir sur le terrain de l'école* – 3

XAVIER CONUS – *Lorsque l'entrée dans le monde scolaire se heurte aux modèles d'enfant et de parent attendus* – 16

MARIANNE JACQUET & GWENAËLLE ANDRÉ – *Relations école-familles immigrantes à l'école franco-albertaine : perspectives des travailleurs en établissement en école* – 30

TYA COLLINS & CORINA BORRI-ANADON – *Capacitisme et (néo)racisme au sein des processus de classement scolaires au Québec : interprétations par les intervenants des difficultés des élèves issus de l'immigration* – 43

CORINA BORRI-ANADON, GENEVIÈVE AUDET & EVE LEMAIRE – *Regards d'acteurs et d'actrices scolaires quant à l'engagement en faveur d'une culture d'équité dans des écoles secondaires québécoises* – 57

DIANE FARMER, CHRISTINE CONNELLY & MIRIAM GREENBLATT – *Éducation inclusive : initiative de formation menée au Canada et interrogations sur les difficultés encourues en cherchant à soutenir la « voix » de l'élève* – 72

STÉPHANIE BAUER, NADINE AEBISCHER & RACHEL RIBET – *De la classe d'accueil à la classe ordinaire : une expérience de « bien-être » ? Étude qualitative auprès d'élèves de l'enseignement secondaire vaudois (Suisse)* – 86

JEAN-LUC RATEL & ANNIE PILOTE – *Métamorphoses de l'université et parcours d'étudiants autochtones au Québec : enjeux d'accessibilité aux études et de persévérance scolaire dans une perspective de décolonisation de l'éducation* – 100

## Varia

---

KARINE BUARD, MINNA PUUSTINEN, AMÉLIE COURTINAT-CAMPS – *Les dispositifs pour collégiens à haut potentiel intellectuel en France : une analyse des besoins des élèves perçus par les chefs d'établissement* – 115

AMÉLIE DUGUET & SOPHIE MORLAIX – *Rôle de la formation des enseignants du second degré sur leurs pratiques pédagogiques* – 130

LAURENT FILLIETTAZ, ISABELLE DURAND, MARIANNE ZOGMAL, VASILIKI MARKAKI-LOTHE – *Le « schisme interactionnel », une ressource pour apprendre aux frontières du travail et de la formation professionnelle* – 149

## Recensions

---

Recension par Jean-Marc Lamarre  
*À l'école de la Commune de Paris. L'histoire d'une autre école*, JEAN-FRANÇOIS DUPEYRON – 171

Recension par Audrey Bélanger  
*La Shoah racontée aux enfants, une éducation littéraire ?*, BÉATRICE FINET – 175

Recension par Denis Loizon  
*L'expérience Vrocho à Nice. Controverses et résistances au quotidien au cœur de l'évolution des normes*, XAVIER RIONDET – 178

Recension par Bérengère Kolly  
*Professeurs des écoles au XXI<sup>e</sup> siècle*, ANDRÉ D. ROBERT & FRANÇOISE CARRAUD – 182

# Relations école-familles immigrantes à l'école franco-albertaine : perspectives des travailleurs en établissement en école



Marianne Jacquet

Professeure titulaire, University of Alberta (Campus Saint-Jean) (Canada)

Gwenaëlle André

Doctorante, Simon Fraser University (Canada)

## Résumé

Depuis ces dernières années, les écoles francophones en Alberta, province de l'ouest canadien, sont marquées par une diversification ethnoculturelle importante de leur population scolaire, reflétant ainsi les changements migratoires récents au Canada. La population scolaire d'un conseil scolaire francophone situé dans une agglomération de l'Alberta reflète ces nouvelles tendances migratoires, puisqu'un portrait ethno-démographique partiel réalisé en 2003 dans six de ses écoles signale que 50 % des élèves sont issus de l'immigration et proviennent de 23 pays différents ; majoritairement des pays de l'Afrique subsaharienne. Cette réalité démographique, qui se confirme plus d'une décennie plus tard, représente un changement structurel majeur pour les écoles francophones. En Alberta, comme dans d'autres provinces canadiennes, l'inclusion est au cœur du discours et des pratiques éducatives. À visée transformative, elle entend favoriser la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en salle de classe et l'égalité des chances par le biais de pratiques scolaires d'équité. Cet article se concentre sur la mise en place, en milieu francophone minoritaire, du dispositif des travailleurs en établissement en école (TEE) dans les établissements chargés de faire le lien entre les cultures familiales, communautaires et scolaires. L'analyse des entrevues de quatre de ces travailleurs éclaire, de leurs perspectives, les défis rencontrés par les élèves et les familles immigrantes dans leur processus d'adaptation à l'école franco-albertaine, ainsi que les stratégies de soutien qui leur sont apportées pour les relever.

Mots-clés : inclusion et exclusion scolaires, immigration et ethnicité, interculturalité et multiculturalisme, famille et éducation, aide aux élèves et aux étudiants, Canada

## Abstract

*Relations between school and immigrant families in Albertan Francophone School: Perspectives of Settlement Workers in Schools*

*In recent years, Francophone schools in Alberta, a province in western Canada, have seen significant ethno-cultural diversification of their school population, thus reflecting recent migratory changes in Canada. The school population of a Francophone school board located in an agglomeration of Alberta reflects these new migratory trends. A partial ethno-demographic portrait carried out in 2003 in six of its schools indicates that 50% of the pupils come from an immigrant background and come from 23 different countries; mostly from sub-Saharan African countries. This demographic reality, confirmed more than a decade later, represents a major structural change for Francophone schools. In Alberta, as in other Canadian provinces, inclusion is at the heart of discourse and educational practices. With a transformative aim, it intends to promote ethno-cultural diversity in the classroom and equal opportunities through school equity practices. This article focuses on the Settlement workers in schools responsible for bridging family, community and school cultures. The analysis of the interviews of the four workers sheds light on and questions both the institutional practices and the personal strategies put in place to face the challenges encountered in this tripartite collaboration.*

*Keywords: educational inclusion and exclusion, immigration and ethnicity, interculturality and multiculturalism, family and education, help for pupils and students, actors in education, Canada*

L'Alberta a connu durant les dernières années une immigration importante en provenance de l'Afrique francophone subsaharienne représentant un des changements structurels majeurs pour la population franco-albertaine (Mulatris, 2009). Les données du recensement indiquent qu'ils représentent 20 % de l'ensemble des immigrants de langue française en 1991 et 40 % en 2011 (Houle, Pereira & Corbeil, 2014). Selon ces auteurs, le groupe des « Noirs », incluant les populations d'Afrique et des Caraïbes, dépasse 25 % de la population immigrante francophone établie en Ontario, dans les Prairies et en Alberta.

L'école franco-albertaine reflète les changements migratoires observés et dessert dorénavant des élèves aux profils ethnoculturels très diversifiés. En 2003, une étude réalisée par le Conseil scolaire Centre-Nord (CSCN, 2003) révèle que le pourcentage d'élèves issus de l'immigration frôle les 50 % et que les familles immigrantes proviennent de 23 pays différents. Plus d'une décennie plus tard, peu de données plus précises existent sur l'origine ethnique des élèves issus de l'immigration, mais le phénomène s'est accentué aux dires des administrateurs scolaires que nous avons rencontrés. Afin de mieux cerner les défis rencontrés par les élèves immigrants et leurs familles ainsi que les dispositifs de soutien mis en place par l'école francophone pour soutenir leur adaptation à un nouveau contexte socio-éducatif, nous avons mené une recherche dans quatre écoles francophones en Alberta auprès de différents acteurs (directions, enseignants, élèves, parents, travailleurs en établissement en école [TEE]). Cette recherche explore les défis rencontrés par les acteurs de ces dispositifs en milieu minoritaire, comme la difficile adaptation au quotidien des élèves récemment immigrés, une communication difficile avec les parents, un encadrement familial des travaux scolaires jugé insuffisant par le personnel scolaire et des conceptions différentes de l'école pour les familles et pour le milieu scolaire.

Dans cet article, nous nous concentrons sur la perspective qu'ont les TEE de ces défis. Y seront aussi abordées les stratégies mises en place par ces professionnels dans la médiation qu'ils initient entre l'école et les familles.

## 1. Éléments de contexte

À notre connaissance, peu de recherches ont été menées sur ces nouveaux acteurs que sont les TEE en milieu minoritaire francophone. Il s'agit donc dans ce premier temps de situer le contexte scolaire francophone albertain et la réponse institutionnelle apportée au défi de la diversité ethnoculturelle.

En Alberta, les parents sont considérés comme des partenaires engagés à collaborer et à s'investir pour la réussite scolaire des élèves (Ministry of Education, 2000). La nouvelle Norme de qualité pour l'enseignement, entrée en vigueur à l'automne 2019, inscrit l'obligation pour les enseignants et les directions d'école de collaborer avec les familles (Ministry of Education, 2019). Les écoles francophones en contexte minoritaire s'appuient sur la vision d'une « école communautaire citoyenne » (Gouvernement du Canada, 2018) où la collaboration école-famille-communauté est fondamentale pour soutenir la réussite de tous les élèves et plus largement, le développement et le dynamisme de la communauté francophone en Alberta.

En effet, le Plan d'action triennal 2018-2019 (CSCN, 2018) du conseil scolaire dans lequel la recherche a été menée identifie « l'engagement communautaire » et « une culture de réussite » parmi les cinq principes directeurs énoncés : « Nous favorisons un climat qui place l'école au centre de la communauté et nous encourageons les partenariats en vue d'améliorer les apprentissages de nos élèves, de rendre nos familles plus fortes et de vitaliser nos communautés » (p. 2). Dans cette perspective, le plan d'action identifie notamment deux catégories d'intervenants communautaires : d'un côté, les intervenants scolaires communautaires chargés de collaborer « avec les communautés et les écoles afin d'appuyer le développement identitaire et culturel » (p. 7) au moyen d'activités significatives pour les élèves ; et de l'autre, les TEE chargés

plus spécifiquement de soutenir l'intégration des élèves immigrants et de leurs familles à l'école francophone en milieu minoritaire et de s'assurer de leur « fidélisation » à celle-ci.

Ces TEE sont employés par un organisme communautaire francophone dans le cadre d'un programme fédéral *In-School Settlement*. Le TEE a un rôle de médiation entre l'école et les familles, accompagnant non seulement les familles et les élèves nouvellement arrivés dans leur « processus d'acculturation dans la rencontre des institutions canadiennes mais aussi en accompagnant le personnel scolaire dans leur prise en considération de cultures différentes au sein des écoles francophones »<sup>1</sup>. La mise en relation peut être initiée soit par les familles qui se renseignent auprès du centre d'accueil et sont prises en charge par des conseillers, soit par les conseils scolaires qui réfèrent ces familles au TEE qui intervient dans différentes écoles. C'est aussi le conseil scolaire francophone qui détermine l'admissibilité de l'élève en tant que francophone. Un formulaire d'inscription de neuf pages est utilisé, que les familles remplissent seules ou aidées du TEE.

Dans une offre d'emploi au poste de TEE de 2016, le centre communautaire requiert des candidats éduqués (diplôme post-secondaire), une expérience préalable dans le milieu scolaire et une connaissance du système éducatif canadien et des organismes francophones et anglophones offrant des services aux nouveaux arrivants. Bien que la tâche première stipulée soit d'accueillir les élèves et les familles d'origine immigrante dans les écoles, la connaissance des parcours migratoires n'est pas exigée. Le centre communautaire organise chaque année, lors de la rentrée scolaire, une semaine d'orientation pour les nouveaux arrivants où sont abordés le système de santé au Canada, les transports publics, l'alimentation saine, le système scolaire. D'autres ateliers de sensibilisation sont offerts aux familles durant l'année (par exemple, la responsabilité parentale, les droits des enfants, l'emploi). Pour chaque atelier, des messages et des appels téléphoniques sont passés à leur clientèle. Des brochures d'information sont fournies, en papier ou sur Internet, à chaque famille nouvellement arrivée.

Au niveau des écoles du conseil scolaire, les TEE mettent en place plusieurs programmes comme l'aide aux devoirs où des professionnels de l'éducation très souvent extérieurs aux écoles peuvent aider plus spécifiquement les élèves en difficulté. Un autre programme mis en place est celui des pairs-guides. Les TEE sélectionnent des élèves issus de l'immigration qu'ils estiment bien intégrés au sein de l'école et qui vont aider le nouvel élève à s'intégrer et à trouver un cercle d'amis. Ces pairs-guides bénéficient d'une formation avant de pouvoir soutenir les nouveaux arrivants.

D'autres programmes sont mis en place par le conseil scolaire comme le projet-espoir autour de la santé mentale qui peut soutenir les élèves connaissant certaines difficultés de comportement, comme des difficultés d'intégration avec les autres élèves. Le soutien à la réussite scolaire des élèves immigrants est ainsi assuré par la collaboration entre plusieurs partenaires éducatifs et communautaires. Ainsi, les institutions posent clairement l'objectif de réussite scolaire de tous les élèves avec un partage des rôles entre les écoles, les familles et les communautés.

Il s'agit à présent de s'intéresser plus particulièrement au point de vue des TEE dans leur quotidien quant à leurs positionnements, aux défis rencontrés, et aux stratégies mises en place au sein de ce partage des rôles. Le cadre théorique utilisé se focalise plus précisément sur les relations école-familles immigrées ainsi que sur le rôle de ces intervenants communautaires que sont les TEE au sein des écoles.

## 2. Cadre théorique

Les relations partenariales entre école et familles sont sujettes à des paradoxes : alors même que les enseignants et autres acteurs scolaires tendent à avoir des attentes très normées envers les

<sup>1</sup> [www.islss.org](http://www.islss.org)

parents, ces derniers se trouvent régulièrement appelés à collaborer sans que la manière de le faire et la norme scolaire relativement à ce qui est attendu d'eux leur soient clairement exprimées (Périer, 2005). Puisqu'il s'agit d'une norme tacite, les parents nouvellement arrivés, ayant une connaissance souvent faible du contexte scolaire et de son fonctionnement (Kanouté et al., 2011 ; Changkakoti & Akkari, 2008) sont ainsi particulièrement désavantagés dans l'appropriation de leur rôle puisque la manière dont ces derniers comprennent et interprètent leur rôle est fondée sur ce qu'ils pensent être leur rapport à l'école et sur leur propre vécu scolaire. Josée Charette (2016) réitère le fait que la réussite scolaire de l'enfant est un enjeu capital pour les familles immigrées, mais faute d'une maîtrise et d'une compréhension du système institutionnel du Québec, celles-ci préfèrent miser sur ce que l'auteure nomme des stratégies parentales souvent invisibles aux yeux du milieu scolaire, comme le suivi de l'agenda et l'aide aux devoirs, l'investissement dans la fonction parentale, et la proactivité de certains parents pour inscrire leurs enfants dans des écoles mieux cotées que les écoles administrativement désignées.

Michèle Vatz-Laaroussi, Fasal Kanouté et Lilyane Rachédi (2008) élaborent une typologie de partenariats école-familles immigrantes et réfugiées. Elles soulignent diverses façons de partager les fonctions d'éducation, de socialisation et d'instruction entre l'école et les familles. Cette typologie se décline en six modèles allant de l'implication assignée par l'école qui prend en charge les trois fonctions à une collaboration plus équilibrée et ouverte sur le milieu communautaire.

Si, selon elles, l'origine géographique des familles n'a pas de signification dans ces types de modèles, les statuts socio-économiques et le niveau de scolarisation des parents jouent un rôle déterminant. Dans l'un des modèles nommé, la collaboration avec espace de médiation, les parents sont ainsi parfois épaulés et guidés dans leur relation avec le milieu scolaire par des organismes ou associations qui font office d'espace de médiation. Cette typologie met notamment en évidence l'importance du milieu communautaire dans l'établissement de certains partenariats école-familles immigrantes. Michèle Vatz-Laaroussi et Fasal Kanouté (2013) décèlent plusieurs enjeux dans la collaboration familles-école-communauté comme le changement de perspective permettant une prise en compte des parcours migratoires, sociaux et interculturels de ces familles pour mettre en œuvre avec elles des collaborations satisfaisantes pour tous et qui accompagnent la réussite scolaire de ces jeunes.

Comme l'explique Tara Holt (2009) dans sa thèse doctorale, les intervenants école-familles immigrantes ont comme rôle la médiation culturelle faisant ainsi un pont entre deux cultures en identifiant les symboles culturels, les signes, les outils. Elle souligne ainsi que ces objets et symboles culturels ne sont pas inconnus des familles immigrantes mais ont désormais un sens différent de ce qu'ils avaient dans leur culture d'origine, les obligeant ainsi à apprendre ou réapprendre le sens de certains éléments familiers, de certaines normes, gestes ou procédures. Ainsi dans la médiation s'agit-il de prendre en compte les contextes et de mettre en cohérence les sphères privées et publiques des identités et des rôles assignés, des attentes et de la reconnaissance réciproque de chacun des acteurs engagés dans le processus de médiation. Pour répondre à ce besoin de médiation, plusieurs provinces canadiennes ont fait appel à des intervenants communautaires que ce soit les intervenants communautaires scolaires interculturels (ICSI) (Charette & Kalubi, 2016) au Québec ou les TEE en Alberta. Ces nouveaux acteurs de la médiation, embauchés par les organismes communautaires, mettent l'accent sur l'engagement des différents partenaires pour soutenir la réussite éducative des élèves : l'école, la famille, la communauté. Comme le rappellent Josée Charette, Geneviève Audet et Justine Gosselin-Gagné (2019), il semble parfois plus facile pour les parents récemment immigrés d'envisager l'actualisation de leur rôle au travers d'espaces communautaires plutôt qu'à l'école.

Marianne Jacquet, Danièle Moore et Cécile Sabatier (2008) identifient trois étapes successives de la construction figurative du médiateur : la mise à distance des expériences, leurs transformations en savoir et leur mise au service des autres. Dans leur recherche auprès des ICSI, Josée Charette, Jean-Claude Kalubi et Anne Lessard (2019) identifient plusieurs défis auxquels ces ac-

teurs sont confrontés dont notamment la reconnaissance de leurs rôles au sein de l'équipe école, mais aussi la transmission du discours institutionnel aux parents. Ces défis quant au positionnement institutionnel avaient déjà été relevés par Yvan Leanza (2006) lors de son étude sur les interprètes médiateurs communautaire en milieu hospitalier. En effet, le chercheur signalait qu'une majorité de ces interprètes appuyait le discours biomédical et ce, aux dépens d'une tentative de dialogue entre les deux cultures. Dans cette collaboration, l'intervenant communautaire a un rôle de médiation à la fois culturelle et sociale en créant un pont entre la culture de la personne immigrante et celle de la province d'accueil (Charette & Kalubi, 2016 ; Vatz Laaroussi & Kanouté, 2009), tout en arrimant les besoins des familles et ceux de l'école.

Si les travaux sur la médiation culturelle entre culture scolaire et diversité socioculturelle émergent de plus en plus ces dernières années, peu de recherches ont été publiées sur la médiation en milieu francophone minoritaire (Jacquet, Moore & Sabatier, 2008 ; Jacquet & Masinda, 2014). S'appuyant sur le discours des TEE rencontrés, cet article traite des défis rencontrés par les élèves et leurs familles dans leur processus d'adaptation à l'école franco-albertaine.

### 3. Méthodologie

Cet article s'appuie sur une recherche plus vaste dont les objectifs étaient d'identifier : les principaux défis auxquels font face les écoles francophones d'un conseil scolaire francophone en Alberta dans leur processus d'adaptation institutionnelle à la diversité ethnoculturelle des élèves ; les moyens mis en œuvre pour y répondre ; et les besoins de formation du personnel scolaire.

Cette recherche qualitative s'est déroulée au sein de quatre écoles des niveaux d'enseignement intermédiaire et secondaire, d'une agglomération de l'Alberta. Dans ces écoles, nous nous sommes entretenues individuellement avec les directions et les TEE, puis en groupes de discussions avec les enseignants, les parents d'élèves et les élèves. Au total, soixante-trois personnes ont participé à des entrevues semi-dirigées, nous permettant ainsi de croiser leurs voix en vue de broser un tableau plus fin sur la problématique à l'étude.

Les entrevues réalisées au printemps 2019 sont retranscrites sous forme de verbatim, traitées à l'aide de Nvivo, selon les catégories d'analyses suivantes : les diversités au sein des écoles, les défis pour l'école et ceux perçus chez les familles, les solutions trouvées. L'analyse de contenu représente une « voie d'or » (Lemieux, Anne & Bélanger, 2017) pour l'analyse de données qualitatives car elle donne accès au discours des acteurs en focalisant sur le sens de ce qui est dit plutôt que sur la forme (Mucchielli, 2006). Ainsi, au cours des entretiens, le personnel scolaire évoque plusieurs défis comme la difficile adaptation au quotidien des élèves récemment immigrés que ce soit dans leur comportement ou dans leur vocabulaire et leur aisance avec la langue française. D'autres défis en lien avec les familles sont cités, comme une communication difficile avec les parents, un encadrement des travaux scolaires jugé insuffisant et une conception différente de l'école. Les guides d'entrevue comportaient des thématiques communes à tous les acteurs rencontrés (expérience professionnelle et personnelle, besoins de formation) et des questions spécifiques. Dans cet article, nous nous appuyons sur les données recueillies auprès des quatre TEE. Dans les entretiens, nous nous sommes particulièrement intéressées à leur mandat, leur vision du métier, les défis rencontrés, notamment avec les élèves et leurs familles, ainsi que les stratégies quotidiennes déployées favorisant la relation école-familles.

#### *Les quatre écoles et leur travailleur en établissement en école*

En Alberta, les données sur l'origine ethnique des élèves ne sont pas compilées, contrairement à ce qui se fait au Québec, seul l'indicateur « langue », maternelle ou seconde est retenu. Dans les écoles francophones de la province, c'est la connaissance du français qui détermine la qualité d'ayant-droit à l'éducation en français, en vertu de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés, indépendamment de l'origine ethnique des élèves. Par conséquent, en l'absence de

statistique institutionnelle officielle sur l'origine ethnique des élèves issus de l'immigration, nous nous appuyons ici sur la connaissance qu'ont les directions d'école de leur milieu scolaire.

L'école A est une école secondaire catholique située au sein de la ville principale offrant des programmes de premier cycle (7<sup>e</sup>-9<sup>e</sup> année). Elle dessert les territoires environnant le sud et l'est de la ville et est fréquentée par 280 élèves. Cette école accueille de plus en plus d'élèves issus de l'immigration, selon la direction. Le TEE-A, officiant au sein de cette école, est arrivé d'un pays d'Afrique subsaharienne francophone afin de poursuivre ses études au secondaire dans un CE-GEP du Québec. Il estime que son parcours migratoire a fortement influencé sa trajectoire professionnelle expliquant qu'il était « toujours minoritaire, ce qui n'est pas la situation de nos écoles maintenant ». Il note une évolution entre ce qu'il a vécu, son positionnement en tant que nouvel arrivant et ce qu'il voit à présent dans les écoles dans lesquelles il travaille.

L'école B est une école secondaire catholique desservant un très large territoire urbain et rural au nord-ouest de la ville-centre. Elle accueille 215 élèves de la 7<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> dont la moitié, selon la direction, est issue de l'immigration. Enseignante dans un collège francophone et TEE depuis un an et demi, la TEE-B est arrivée d'un pays du Maghreb il y a trois ans. De cette expérience migratoire récente, elle retient surtout le choc culturel entre l'Alberta et son pays d'origine. Elle partage souvent sa propre expérience d'immigration avec les familles pour leur donner des conseils. Elle travaille actuellement avec une vingtaine de familles par école dont quatre ou cinq rencontrent des difficultés.

L'école C est une école secondaire publique offrant des programmes de deuxième cycle (7<sup>e</sup>-12<sup>e</sup> année). Ses élèves proviennent de la ville-centre mais son aire de recrutement s'étend sur un territoire allant du nord-est à l'ouest à l'extérieur de la ville. Sa population est de 176 élèves, dont la grande majorité, selon la direction, est immigrante de deuxième génération et de confession musulmane. La majorité des parents proviennent de pays d'Afrique du Nord et de la Somalie. Originaire d'un pays du Maghreb, la TEE-C est arrivée depuis six ans et travaille dans trois écoles publiques accueillant une grande proportion de familles récemment arrivées du continent africain. Avant d'arriver au Canada, elle était enseignante en sciences pendant vingt ans. Elle explique cette réorientation par le fait qu'elle n'ait pas aimé l'idée de devoir retourner à l'université pour pouvoir enseigner en Alberta. À regret, elle s'est orientée vers l'accueil des immigrants au sein de l'école.

L'école D est une école secondaire catholique accueillant 260 élèves de la 10<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. Elle dessert principalement le sud et l'est de la ville-centre. Si les élèves provenaient il y a une quinzaine d'années du Rwanda et du Burundi, ils sont aujourd'hui remplacés par des élèves provenant de pays africains francophones, en particulier du Congo et de la Côte-d'Ivoire. Originaire d'un pays d'Afrique francophone, le TEE-D est titulaire d'une maîtrise en linguistique obtenue avant son arrivée en Alberta il y a plus de dix ans. Après avoir eu des expériences en service à la clientèle, il passe au Canada un diplôme en intervention auprès des enfants et des jeunes. Il est ensuite éducateur communautaire puis conseiller en établissement dans la banlieue de la ville-centre où il met en place le programme des TEE. TEE lui-même depuis un an, il intervient dans trois écoles dont l'une au secondaire. Il voit son rôle comme un agent de liaison entre la famille, l'école et la communauté dont le but ultime est d'intégrer les familles au sein de la société albertaine.

#### 4. Les résultats

Les résultats de cet article sont présentés autour des trois thèmes abordés ci-avant : les défis rencontrés avec les élèves et leurs familles, les stratégies utilisées par les intervenants communautaires ainsi que leurs mandats. Dans cette section, nous présentons d'une part, le mandat des TEE dans l'institution scolaire et, d'autre part, les défis évoqués par les TEE ; et les stratégies institutionnelles de soutien à la collaboration école-famille-communauté qu'elles soient mises en place par le gouvernement provincial, le conseil scolaire ou encore les écoles ou les TEE.



#### 4.1. Le mandat des travailleurs en établissement en école

Les quatre TEE décrivent leur rôle comme étant celui de faciliter l'intégration des familles francophones nouvellement arrivées, de les aider à comprendre le fonctionnement du système scolaire et d'accompagner les familles afin de favoriser la réussite scolaire de l'élève. Pour autant, TEE-D apporte une nuance que l'on n'a pas notée dans les autres entretiens :

*TEE : Si vous êtes française, le problème ne se pose pas. Si vous voulez habiter au nord, au sud, à l'ouest, si vous connaissez des amis.*

*Chercheuse : Mais si je suis une famille française qui arrive ici et qui n'a pas de réseau ici ? Est-ce que ça se passe différemment que pour les familles africaines ?*

*TEE : Non, si vous êtes français le problème ne se pose pas, c'est plus facile.*

Alors que de fait ce service est disponible pour tous les immigrants francophones, cet extrait peut laisser penser que ce service de médiation est implicitement, du moins dans la tête de TEE-D, destinés aux familles récemment arrivées et issues de minorités visibles.

Tous issus de minorités visibles et ayant expérimenté l'immigration, les TEE utilisent différemment leurs expériences personnelles. TEE-A minimise le rôle que son expérience personnelle joue dans la relation : « Ça doit faciliter, après c'est la personnalité de la personne qui va primer après. Donc juste l'apparence, je ne sais pas. Je n'utilise pas ça, c'est vraiment ma personnalité ». Au contraire, TEE-B et C utilisent leur expérience récente pour être en empathie avec les familles. « À moi ils viennent m'expliquer me le dire parce que je ne sais pas, il y a des affinités, une culture, ils savent que je vais comprendre, y a des affinités » (TEE-C). Quant au TEE-D, encore nouveau dans la profession, il se repose sur les règlements du centre communautaire et a une vision très générale de son rôle.

#### 4.2. Les défis

Nous présentons ici les principaux défis évoqués lors des entretiens. Tous s'entremêlent et s'alimentent les uns les autres ce qui appelle à une interprétation globale. Pour les besoins de l'article et la compréhension du lecteur nous présentons ces défis regroupés selon les catégories suivantes : l'acculturation, la communication et les défis avec les enseignants.

##### 4.2.1. L'acculturation

Le premier défi évoqué avec les familles est la différence entre la culture scolaire albertaine et les cultures scolaires des familles immigrantes. Ces différences brouillent parfois les pistes sur les rôles et responsabilités de chacun comme le souligne TEE-A : « Il y a des parents qui nous disent : mon enfant c'est ton enfant, fais ce que tu veux avec. Non, c'est vous les parents, c'est vous qui devez décider. On essaie de vous éclaircir, mais c'est vous qui devez décider qu'elle est la bonne orientation pour votre enfant ». Cette mise en retrait du parent quant à l'éducation des enfants est surtout le fait, selon TEE-B, des générations précédentes ayant fait peu d'études, habituées à un système scolaire où l'enseignant prend totalement en charge l'éducation. Ce retrait, TEE-C l'explique aussi par le fait que les familles, en arrivant sur le territoire albertain sont très vite submergées par les autres besoins du quotidien comme la recherche de logement ou de travail.

*Ils sont occupés, je les comprends parce que je suis passée par là moi aussi. Tu as d'autres priorités vitales, tu comprends donc que ça viendra plus tard. Plus tard, quand ils sont installés ils commencent à poser des questions pour les enfants donc on les comprend au début.*

Ces différentes conceptions, attentes du rôle de l'enseignant, et les difficultés liées à l'immigration des familles ont des conséquences sur la longueur de la scolarité même des élèves

selon le TEE-D : *« ils ont investi dans le processus d'immigration et quand l'enfant se retrouve en 11<sup>e</sup> année et qu'il est autonome, il faut qu'il ramène l'argent à la maison. Il y a cette pression-là ».*

Ces différences culturelles et difficultés d'adaptation rejaillissent notamment sur les comportements des élèves issus de familles immigrantes. Selon TEE-B, l'élève met environ trois mois pour s'adapter à ce nouveau système scolaire.

*Ils [les élèves] sont habitués à un certain rythme, un certain comportement dans leur pays d'origine et ils viennent ici et se comportent de la même manière alors que ce n'est pas autorisé par exemple. [...] ils peuvent dire des mots qui ne sont pas acceptés ici ou faire des gestes brutaux et ça c'est un problème.*

Quand il s'agit de s'ajuster, certains élèves selon TEE-A n'ont pas la compréhension globale des différences, ce qui peut les amener à faire des erreurs. *« Les premiers jours, ils sont très polis parce que c'est comme ça que c'est dans le système. [...] Et après, ils voient la liberté qu'il y a ici. Lorsqu'ils recopient ça, ils recopient ça mal ».*

Ces différences culturelles sont, aux yeux des TEE, une entrave à la communication entre l'école et les familles immigrantes.

#### 4.2.2. La communication

Tous évoquent comme conséquence concrète de ces différences culturelles la difficile communication entre école et familles, qu'il s'agisse des moyens de communication ou dans les interactions au quotidien avec les élèves et lors des rencontres parents-enseignants. Les quatre TEE estiment que leur rôle est « d'éduquer » (*sic*) les parents, notamment à répondre au téléphone, aux messages laissés sur les répondeurs. Tous regrettent que les outils de communication et d'éducation comme des brochures ou des ateliers mis en place par l'organisme communautaire ne touchent que peu de parents qui souvent prennent, selon leur mot, « l'excuse » (*sic*) de contraintes économiques, comme le précise TEE-A : *« Certains expliquent cela par leur contrainte économique, qu'ils ne peuvent pas, qu'ils sont en train de chercher un travail, ça ne leur tente pas de venir assister à un atelier sur comment aider les enfants à l'école ».*

Mais les difficultés de communication entre école et familles ne s'arrêtent pas aux moyens de communication utilisés ou au présentiel, TEE-D explique que même lorsque les parents rencontrent les enseignants, certaines incompréhensions surgissent : *« Quand ils arrivent pour rencontrer l'enseignant, l'enseignant leur dit que tout va bien, parce que l'enseignant dit que tout va bien avant d'en arriver au problème. Donc les parents se demandent pourquoi ils doivent venir si tout va bien ».* De même, lors des interactions avec les élèves, certains comportements peuvent surprendre comme le souligne TEE-B :

*Mais j'ai un élève à l'école secondaire qui n'est même pas capable de me regarder lorsque je lui parle. [...] Parce que pour certains, c'est un signe d'impolitesse. On finit par comprendre que ce n'est pas sa nature, mais c'est sa culture. [...] Ça c'est un problème, parce que même s'il a des problèmes, il n'a pas le courage de s'ouvrir pour parler.*

Les TEE notent donc des défis dans la communication que ce soit les moyens utilisés, les différences culturelles et les difficultés liées à la langue utilisée en contexte minoritaire. TEE-B estime que la non-maîtrise de l'anglais dans une province majoritairement anglophone mais aussi la non-maîtrise du français, par l'élève ou sa famille peuvent représenter un obstacle en Alberta. Quant à TEE-C, elle estime que même si les familles ont une maîtrise suffisante du français, le vocabulaire utilisé par l'école peut leur sembler étranger. Ce problème est d'autant plus prégnant qu'en contexte minoritaire, certaines familles, dans le but de mieux préparer l'enfant à s'intégrer dans la société albertaine, privilégient l'enseignement en anglais plutôt que les écoles francophones, comme le précise TEE-B :

*Mais il y a beaucoup de parents qui veulent changer d'école parce qu'ils disent que ce n'est pas la même chose, que dans les écoles anglophones c'est mieux et qu'il va être fort en anglais et que l'anglais est plus considéré ici en Alberta, mais on essaie de convaincre les parents qu'ils apprennent l'anglais de la même manière que dans les écoles anglophones.*

#### 4.2.3. Les défis avec les enseignants

Si la question des défis était volontairement ouverte, les TEE ont tous évoqués les défis rencontrés avec les familles et élèves nouvellement arrivés en Alberta. Seule TEE-C évoque les défis qu'elle peut rencontrer avec le personnel scolaire. En effet, en six ans d'activité, elle a vu beaucoup de progrès dans la prise en compte des diversités culturelles, mais elle remarque que du travail reste à faire dans la reconnaissance des subtilités culturelles de chacun de la part des enseignants afin d'éviter les généralisations abusives qu'ils peuvent parfois faire en classe :

*[...] une élève qui se sentait visée, mal dans sa peau, dans [le cours] d'études sociales qui parlait des musulmans et [qui] dit des choses qu'elle n'a même pas vécu et elle sait que c'est pas vrai et que ça se répète, ça se répète, elle se sent diminuée dans sa culture, dans sa religion, elle se sent mal et elle a parlé aux parents, les parents ont parlé... des choses comme ça donc il faut vraiment avoir du tact quand on parle de ces choses-là.*

Faute de connaissance précise et suffisante sur des sujets touchant l'expérience culturelle des élèves, TEE-C sous-entend que le personnel scolaire peut généraliser certains savoirs sur les élèves musulmans mettant ainsi en difficulté certains arrivants.

Face à ces défis avec les familles, les TEE ont mis en place des stratégies afin de créer un pont entre école et famille.

#### 4.3. Les stratégies utilisées par les travailleurs en établissement en école

Comme on vient de le voir dans les défis évoqués, rares sont les TEE qui évoquent un quelconque défi avec le personnel scolaire. TEE-A estime qu'au niveau institutionnel, tout est déjà mis en place afin de faciliter les relations entre l'école et les familles nouvellement arrivées. Il fait ainsi reposer la responsabilité des difficultés dans la communication sur les seules familles.

Concernant les familles, les stratégies utilisées par les TEE consistent principalement à créer un lien de proximité et de confiance avec elles en les appelant régulièrement, mais aussi en allant les visiter chez elles. Ainsi tous travaillent en amont d'un éventuel conflit, prenant rendez-vous régulièrement avec les élèves au sein de l'école, avec les familles chez elles ou au sein de l'organisme communautaire. Rencontrer les familles chez elles permet aussi au TEE d'appréhender la situation plus globale que la question scolaire, comme le précise TEE-C :

*C'était le besoin et parce qu'il y avait aucun contact avec l'école tout était fermé, les parents ne répondent à rien et les élèves avaient de gros besoins, il fallait qu'on signe les consentements pour qu'ils aient l'aide nécessaire et aucun contact et moi aussi j'ai pas eu de contact alors finalement on a débarqué chez eux, moi et un collègue et on a vu la situation [...], on a vu qu'il y avait une situation de besoin d'aide et donc on a expliqué l'importance d'être en contact avec l'école.*

Concernant les élèves, les TEE sont plutôt dans une position de soutien et d'écoute du jeune. Lorsque des conflits surgissent, les TEE expliquent qu'ils peuvent aussi intervenir au sein des familles lors de tensions intergénérationnelles, comme le précise TEE-B :

*On explique au jeune que [...] il doit respecter ses parents. Donc ça, c'est primordial. Même s'ils n'ont pas les mêmes idées ou ne voient pas la vie de la même manière, chacun a son*

*avis et ils doivent les respecter et après tout, ce sont ses parents, il doit essayer de s'adapter progressivement à la nouvelle situation avec ses parents.*

Quand le conflit dépasse la compétence du TEE, celui-ci n'hésite pas à s'appuyer sur d'autres acteurs compétents au sein de la communauté, que ce soit des professionnels de la santé mentale ou des organismes mettant en place des ateliers de parentalité. Pour autant, en milieu minoritaire, les TEE sont parfois contraints de faire appel à des ressources anglophones. Cela constitue un réel manque comme le précise TEE-C : « *Oui on pourrait développer le parenting au lieu de les envoyer chez les anglophones. Là c'est vraiment un besoin là. Faire des formations pour les parents en français* ».

Concernant le défi pour les enseignants d'avoir une compréhension fine de chaque élève, seule TEE-C explique que : « *[y] a aucune structure qui aide l'enseignant à s'ouvrir aux autres, mais y a moi, ils [les enseignants] me posent des questions, je leur explique pourquoi le parent se comporte comme ça, pourquoi l'élève se comporte comme ça, [...] le background [culturel]* ». Au cours de nos entretiens, aucun autre TEE n'a partagé ce point de vue. Elle précise par ailleurs qu'elle intervient à la demande de l'enseignant. Si auparavant elle le faisait lors des réunions d'enseignants en début d'année, ces présentations en groupe ne se font plus faute de temps de la part du personnel scolaire.

Pour faire face à ces défis, les TEE sont tour à tour soutien, conseil aux familles et élèves, relais vers d'autres réseaux communautaires ou encore s'auto-positionnent en tant qu'expert de diverses cultures auprès des enseignants.

## 5. Discussion conclusive

Tous les quatre sont originaires du continent africain et sont identifiés comme des minorités visibles. Mais si TEE-B et TEE-C estiment que le fait d'être elles-mêmes d'une minorité visible les aide dans leur relation avec les familles, TEE-A estime que ce qui compte n'est pas la couleur de peau, mais la personnalité de l'interlocuteur.

Dans la littérature, la nécessité de comprendre l'expérience migratoire des familles et de développer les compétences interculturelles des intervenants scolaires dans une perspective inclusive fait consensus (Rachédi & Vatz-Laaroussi, 2016 ; Potvin & Larochelle-Audet, 2016 ; Bouchamma, 2016). Or, les participants dans notre recherche connaissent intimement l'expérience de migration puisqu'ils l'ont eux-mêmes vécue. Notons par ailleurs, qu'aucun d'eux n'a mentionné de formation professionnalisante sur ce sujet. En effet, durant leurs entretiens, tous ont relaté leur parcours migratoire et comment celui-ci avait influencé leur orientation professionnelle.

Leurs parcours retracent aussi une proximité importante avec le système scolaire canadien : que ce soit TEE-A qui a fait son secondaire au Québec, TEE-B enseignante en Alberta, TEE-C enseignante pendant plus de vingt ans dans un pays du Maghreb qui souhaitait rester dans le domaine de l'éducation ou TEE-D qui, une fois arrivé en Alberta, a passé un diplôme d'intervenant auprès des enfants et des jeunes. Forts de ces expériences, les travailleurs ont tous parfaitement intégré les rôles et fonctions du système scolaire canadien.

En outre, les quatre sont arrivés sous le statut de travailleurs qualifiés et sont fortement éduqués. TEE-C est la seule à évoquer un parcours qui ne reflète pas une mobilité sociale ascendante à la suite de son arrivée au Canada. Puisque tous évoquent que les familles rencontrant le plus de défis dans leurs installations ainsi que dans leurs processus d'acculturation sont celles dont les chefs de famille ont été faiblement scolarisés, il s'agit ici d'une différence majeure avec leurs propres parcours personnels d'intégration au sein de la société albertaine.

Les TEE ont donc connu des parcours migratoires différents, sont issus de minorités visibles, sont tous très éduqués et ont une connaissance du système scolaire canadien approfondie. Si

ces traits sont des conditions nécessaires à l'embauche par le centre communautaire, il s'agit à présent de savoir si, bien que nécessaires, elles sont suffisantes sur le terrain pour favoriser la collaboration et la création de ponts entre les écoles et les familles nouvellement arrivées. Notons que si le programme prévoit que les TEE permettent aux enseignants de mieux connaître l'arrière-plan culturel des familles afin d'adapter leur pratique pédagogique, la fiche de poste sur laquelle nous nous appuyons ne mentionne pas cet aspect de la pratique. Qui plus est, si certains TEE évoquent cette adaptation nécessaire des professionnels de l'éducation, peu estiment que cela constitue un défi, préférant mentionner les difficultés rencontrées par les familles et les élèves pour s'adapter au système albertain.

En outre, si les TEE ont une connaissance avérée de la culture de leur pays d'origine, ils n'ont pas forcément une connaissance aussi fine des us et coutumes d'autres pays. En effet, les TEE que nous avons interrogés ont certes une expérience de la migration mais n'ont pas reçu de formation sur l'interculturalité (Abdallah-Pretceille, 2003 ; Dervin, 2011) qui leur permettrait d'avoir des outils critiques afin d'appréhender les différences culturelles des nouveaux arrivants, sans se baser uniquement sur leur expérience individuelle.

Quand nous leur avons demandé de définir leur mandat, tous parlent de leur rôle envers les familles mais aucun ne parle du rôle nécessaire envers l'école et le personnel enseignant. Seule TEE-C mentionne que les enseignants ont fait de gros progrès dans l'appréhension des différences culturelles, mais que ce travail reste perfectible. TEE-A et TEE-D, pour leur part, se disent impressionnés par le travail du personnel scolaire. Ainsi, il semble que, comme l'avait déjà identifié Leanza (2006), ces professionnels semblent massivement appuyer le discours institutionnel, laissant supposer que la distance requise avec l'école est peu conscientisée. Le TEE est ainsi plus enclin à favoriser le discours dominant qu'à favoriser l'échange entre la culture des parents et celle de l'école. Comme le soulignent Charette, Kalubi et Lessard (2019), le risque serait ainsi de donner peu de place à la diversité.

Certaines pistes d'explications peuvent être évoquées que ce soit la jeunesse du rôle de TEE dans le paysage scolaire (Charette, Kalubi & Lessard, 2019), le manque de formation des professionnels (Leanza, 2006), ou encore la nécessité de se conformer aux exigences du poste, telles que définies par l'organisme communautaire et l'institution fédérale subventionnaire, dans un contexte minoritaire où les enjeux de pouvoir sont très présents et le risque de marginalisation réel.

Cette situation est d'autant plus prégnante que les professionnels interrogés évoluent en milieu minoritaire francophone qui se positionne en concurrence du milieu scolaire anglophone. Ils sont donc amenés non seulement à construire un pont entre les diverses cultures dans un contexte social où la préservation du patrimoine culturel et linguistique est un enjeu de taille, alors même que l'école n'est plus « le point de rassemblement d'une communauté qui partage sans contredit les mêmes intérêts, puisque dans bien des cas, les membres de cette communauté ne partagent ni la même langue ni la même culture » (Gérin-Lajoie, 2004, p. 174).

Cet article a permis d'aborder les défis des familles immigrantes dans le contexte scolaire minoritaire francophone selon le point de vue des TEE. Cette étude exploratoire dans un milieu encore peu investigué met en avant l'importance d'explicitier le discours et les pratiques autour de la relation école-familles immigrantes en contexte de diversités linguistique et culturelle en milieu francophone minoritaire.

## Références

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine (2003), *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Paris, Économica.

ALBERTA MINISTRY OF EDUCATION (2019), *Norme de qualité pour l'enseignement*, Edmonton, Government of Alberta, Ministry of Education.

ALBERTA MINISTRY OF EDUCATION (2020), *Éducation inclusive*, <https://education.alberta.ca/%C3%A9ducation-inclusive/quest-ce-que-linclusion/>

BOUCHAMMA Yamina (2016), « Les compétences des directions d'école en matière de diversité ethnoculturelle », dans Maryse Potvin, Marie-Odile Magnan & Julie Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et Pratique*, Anjou, Fides Éducation, p. 128-133.

CHANGKAKOTI Nilima & AKKARI Abdeljalil (2008), « Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2, p. 419-441, <https://doi.org/10.7202/019688ar>

CHARETTE Josée (2016), « Stratégies parentales déployées pour soutenir l'expérience socioscolaire d'élèves récemment immigrés : un fort investissement "en marge" de l'école », *Alterstice*, vol. 6, n° 1, p. 121-132.

CHARETTE Josée & KALUBI Jean-Claude (2016), « Collaborations école-famille-communauté : l'apport de l'intervenant interculturel dans l'accompagnement à l'école des parents récemment immigrés au Québec », *Éducation et Société*, vol. 2, p. 127-149.

CHARETTE Josée, KALUBI Jean-Claude & LESSARD Anne (2019), « Intervenants école-familles immigrantes : défis et perspectives du rôle de médiation », *La Revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 45, n° 1, p. 23-45.

CHARETTE Josée, AUDET Geneviève & GOSELIN-GAGNÉ Justine (2019), « Soutenir le parent d'élève en contexte d'immigration. Quand la communauté est le terrain d'une parentalité innovante », dans Christine Barras & Altay Manço (dir.), *L'accompagnement des familles – Entre réparation et créativité*, Paris, L'Harmattan, p. 249-260.

DERVIN Fred (2011), *Impostures interculturelles*, Paris, L'Harmattan.

GÉRIN-LAJOIE Diane (2004), « La problématique identitaire et l'école de langue française en Ontario », *Francophonies d'Amérique*, n° 18, automne 2004, p. 171-179, <https://doi.org/10.7202/1005360ar>

HOLT Tara (2013), *Perceptions of Settlement Workers in Schools (SWIS) Working with Refugees in a Large Urban School District: An Exploratory Study of Program Successes and Challenges*, Thèse de doctorat, Simon Fraser University (Canada).

HOULE René, PEREIRA Daniel & CORBEIL Jean-Pierre (2014), « Portrait statistique de la population immigrante de langue française à l'extérieur du Québec (1991 à 2011) », *Statistique Canada*, juin, <http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/recherche/francais-hors-quebec.asp>

JACQUET Marianne, MOORE Danièle & SABATIER Cécile (2008), *L'intégration des jeunes immigrants francophones africains dans les écoles francophones en Colombie Britannique*, Centre Métropolis Atlantique, <https://deslibris.ca/ID/214895>

JACQUET Marianne & MASINDA Mambo (2014), « Réflexions sur la notion d'intégration scolaire des jeunes immigrants », *International Journal of Canadian Studies*, vol. 50, p. 277-295, <https://doi.org/10.3138/ijcs.2014.015>

KANOUTÉ Fasal, ANDRÉ Joslyne Viergenat, CHARETTE Josée, LAFORTUNE Gina, LAVOIE Annick & GOSELIN-GAGNE Justine (2011), « Les relations école-organisme communautaire en contexte de pluriethnicité et de défavorisation », *McGill Journal of Education*, vol. 46, n° 3, p. 407-421.

LEANZA Yvan (2006), « L'interprète médiateur communautaire : entre ambiguïté et polyvalence », *L'Autre*, vol. 7, n° 1, p. 109-123, <https://doi.org/10.3917/lautr.019.0109>

LEMIEUX Olivier, ANNE Abdoulaye & BÉLANGER Isabelle (2017), « L'analyse de contenu, une voie d'or pour l'analyse des politiques éducatives ? Étude de cas du programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté et de sa controverse », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 40, n° 3, p. 303-328.

MUCCHIELLI Roger (2006), *L'analyse de contenu des documents et des communications*, Paris, ESF Éditeur.

MULATRIS Paulin (2009), « Francophonie albertaine et inclusion des nouveaux arrivants : post mortem à un débat sur un changement de nom », *International Migration and Integration*, vol. 10, n° 2, p. 145-158, <https://doi.org/10.1007/s12134-009-0099-7>

PÉRIER Pierre (2005), *École et familles populaires : sociologie d'un différend*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

POTVIN Maryse & LAROCHELLE-AUDET Julie (2016), « Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire », dans Maryse Potvin, Marie-Odile Magnan & Julie Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et Pratique*, Montréal, Fides Education, p. 110-137.

RACHÉDI Lilyane & VATZ-LAAROUSSI Michèle (2016), « Les processus migratoires : revisiter les concepts de base à la lumière des réalités familiales et migratoires contemporaines », dans Maryse Potvin, Marie-Odile Magnan & Julie Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et Pratique*, Anjou, Fides Éducation, p. 70-78.

VATZ-LAAROUSSI Michèle & KANOUTÉ Fasal (2013), *Les collaborations familles immigrantes-école-communauté : défis et enjeux*, Centre d'études ethniques des universités montréalaises, novembre, p. 1-5, <https://docplayer.fr/25483185-Les-collaborations-familles-immigrantes-ecole-communaut-e-defis-et-enjeux.html>

VATZ LAAROUSSI Michèle, KANOUTÉ Fasal & RACHÉDI Lilyane (2008), « Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2, p. 291-311, <https://doi.org/10.7202/019682ar>