

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS

SOMMAIRE

INTRODUCTION

	1
1. <u>CHAPITRE PREMIER : PROBLÉMATIQUE</u>	3
1.1 Le phénomène d'immigration	3
1.1.1 Les réalités politiques et socio-économiques d'Haïti	4
1.1.2 Les différentes périodes de la migration haïtienne vers le Québec	6
1.2 Vécu socio-culturel des parents haïtiens	11
1.3 Famille et performance scolaire	13
1.3.1 Une définition de la famille	13
1.3.2 Le rapport entre la famille et le rendement scolaire	16
1.4 Familles haïtiennes et institutions scolaires québécoises	23
1.5 Difficultés des parents haïtiens et adaptation au système scolaire québécois	25
1.6 Systématisation des différences entre les systèmes scolaires haïtien et québécois	27
1.7 Formulation de la question de recherche	28
2. <u>CHAPITRE DEUX : CADRE CONCEPTUEL</u>	29
2.1 Le phénomène d'acculturation	29
2.1.1 Définition du concept d'acculturation	29
2.1.2 L'acculturation comme processus	30
2.1.3 Mode d'acculturation et stratégies d'adaptation	31
2.1.4 Difficultés d'intégration rencontrées par les migrants haïtiens vivant au Québec	34
2.1.4.a <i>Difficultés d'ordre socio-économique</i>	34
2.1.4.b <i>Difficultés d'ordre culturel</i>	35
2.1.5 Les effets positifs de développer un fort sentiment de compétence chez les parents	36
2.2 Sentiment de compétence parentale au regard de l'apprentissage scolaire et famille migrante haïtienne	37
2.2.1.a <i>Définir le sentiment de compétence parentale</i>	37
2.2.1.b <i>Développement du sentiment de compétence des parents</i>	39
2.2.2.a <i>Sentiment de compétence et estime de soi</i>	40
2.2.2.b <i>Influence du niveau scolaire des parents sur leur sentiment de compétence</i>	41
2.2.3.a <i>Relation parents / école</i>	44
2.2.3.b <i>Parents haïtiens et aide aux devoirs</i>	45
2.3 Objectifs de recherche	48
3. <u>CHAPITRE TROIS : MÉTHODOLOGIE</u>	50
3.1 Méthode	50
3.2 Échantillon	51
3.2.1 Méthode d'échantillonnage	51
3.2.2 Critères de sélection	52

3.3 Instruments	53
3.3.1 Questionnaire d'enquête	54
3.3.1.a <i>Description de l'instrument</i>	54
3.3.1.b <i>Validation du questionnaire</i>	55
3.3.2 Protocole d'entrevue	55
3.4 Traitement des données	55
3.5 Considération d'ordres éthique et déontologique	57
<u>4. CHAPITRE 4 : ANALYSE DES RÉSULTATS</u>	58
4.1 Analyse des résultats des questions fermées du questionnaire d'enquête	58
4.1.1 Première rubrique : Les variables affectant ou non l'adaptation scolaire et sociale de l'enfant	58
4.1.1.a <i>Analyse des variables de la première rubrique</i>	58
4.1.1.b <i>Synthèse des éléments de la première rubrique</i>	73
4.1.2 Seconde rubrique : La scolarisation des parents et son impact sur leurs attentes au regard de la scolarisation de leurs enfants	73
4.1.2.a <i>Résultats du traitement des variables de la seconde rubrique</i>	73
4.1.2.b <i>Synthèse des éléments de la seconde rubrique</i>	78
4.1.3 Troisième rubrique : La perception des parents à l'égard de la réussite scolaire	78
4.1.3.a <i>Résultats du traitement des variables de la troisième rubrique</i>	78
4.1.3.b <i>Synthèse des éléments de la troisième rubrique</i>	85
4.1.4 Quatrième rubrique : Opinions et attitudes des parents par rapport au système scolaire québécois	85
4.1.4.a <i>Résultats du traitement des variables de la quatrième rubrique</i>	85
4.1.4.b <i>Synthèse des éléments de la quatrième rubrique</i>	91
4.1.5 Cinquième rubrique : L'influence des parents sur l'orientation scolaire et professionnelle de l'enfant	91
4.1.5.a <i>Résultats du traitement des variables de la cinquième rubrique</i>	91
4.1.5.b <i>Synthèse des éléments de la cinquième rubrique</i>	99
4.1.6 Sixième rubrique : Participation des parents au regard des activités scolaires de leurs enfants	99
4.1.6.a <i>Résultats du traitement des variables de la sixième rubrique</i>	99
4.1.6.b <i>Synthèse des éléments de la sixième rubrique</i>	109
4.1.7 Septième rubrique : Motifs évoqués par les parents concernant leur absence aux activités scolaires de leurs enfants	109
4.1.7.a <i>Résultats du traitement des variables de la septième rubrique</i>	109
4.1.7.b <i>Synthèse des analyses de la septième rubrique</i>	119
4.1.8 Huitième rubrique : analyse des besoins d'information et de formation des parents	119
4.1.8.a <i>Analyse des variables de la huitième rubrique</i>	119
4.1.8.b <i>Synthèse des analyses de la huitième rubrique</i>	125
4.1.9 Neuvième rubrique : Particularités favorisées des besoins d'information et de formation par les parents et les moyens privilégiés en correspondance avec les difficultés scolaires ou comportementales de leurs enfants	126
4.1.9.a <i>Analyse des variables de la neuvième rubrique</i>	126
4.1.9.b <i>Synthèse des analyses de la neuvième rubrique</i>	150
4.2 Analyse des questions ouvertes du questionnaire d'enquête	150
4.2.1 Perception des parents de leur vécu scolaire	151

4.2.2 Perception des parents concernant leur réussite sociale et attentes liées	152
4.2.3 Niveau de satisfaction des parents face au système scolaire québécois	154
4.2.4 Attentes des parents concernant leurs enfants	155
4.2.5 Injustices identifiées par les parents dans les écoles	157
4.2.6 Explications des parents sur le type d'aide fournie à la maison	158
4.2.7 Synthèse des résultats d'analyse des réponses aux questions ouvertes	159
4.3 Présentation des résultats issus des entrevues	160
4.3.1 Description de l'échantillon	160
4.3.2 Explication de la satisfaction des parents de l'école	161
4.3.3 Intégration des parents du système scolaire québécois et suivi à la maison	163
4.3.4 Choix des écoles et implication des parents	164
4.3.5 Identification des besoins d'information et de formation des parents	165
4.3.6 Moyens valorisés par les parents pour satisfaire leurs besoins	167
4.3.7 Synthèse des résultats d'analyse des informations issues des entrevues	167
5 CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS	169
5.1 1 ^{er} objectif spécifique : Décrire les attentes de parents haïtiens d'enfants âgés entre 4 et 12 ans au regard de la scolarisation de leurs enfants.	169
5.2 2 ^e objectif spécifique : Identifier les ressemblances et les différences perçues par ces parents entre la scolarisation de leurs enfants au Québec et leurs propres expériences en Haïti.	171
5.3 3 ^e objectif spécifique : Identifier l'effet de la durée de séjour, en tant qu'indicateur d'acculturation, sur les attentes des parents au regard de la scolarisation comme instrument de mobilité sociale de leurs enfants.	172
5.4 4 ^e objectif spécifique : Identifier les attentes des parents au regard de l'école québécoise et des pratiques éducatives des enseignantes et des enseignants.	173
5.5 5 ^e objectif spécifique : Définir les besoins des parents quant à l'information et à la formation qu'ils désirent recevoir afin de soutenir adéquatement leurs enfants dans leurs démarches d'apprentissage.	175
5.5.1 Besoins spécifiques en lien avec le vécu scolaire des parents	176
5.5.2 Besoins spécifiques en lien avec le suivi scolaire de l'enfant	176
5.5.3 Moyens identifiés par les parents pour accéder à de l'information et à de la formation	177
5.6 6 ^e objectif spécifique : Participation des parents dans l'école	178
5.7 Limite de la recherche	179
5.8 Retombées attendues	180
CONCLUSION	181
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	186

LISTE DES FIGURES

- Figure 1 :** ACM croisant les catégories des variables : “enfant en difficulté de comportement”, “enfant en difficulté scolaire”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial” 68
- Figure 2 :** ACM croisant les catégories des variables : “durée de séjour de la mère”, “enfant en difficulté de comportement”, “enfant en difficulté scolaire”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial” 70
- Figure 3 :** ACM croisant les catégories des variables : “durée de séjour du père”, “enfant en difficulté de comportement”, “enfant en difficulté scolaire”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial” 72
- Figure 4 :** ACM croisant les catégories des variables : “Expériences scolaires positives ou négatives du parent”, “durée de séjour du père”, “durée de séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial” 74
- Figure 5 :** ACM croisant les catégories des variables : “réussite académique du parent”, “durée de séjour du père”, “durée de séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau scolarité de la mère” et “le statut familial” 75
- Figure 6 :** ACM croisant les catégories des variables : “école et réussite dans la vie”, “durée de séjour du père”, “durée de séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et le “statut familial” 76
- Figure 7 :** ACM croisant les catégories des variables : “niveau académique souhaité”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau scolarité de la mère” et “le statut familial” 77
- Figure 8 :** ACM croisant les catégories des variables : “importance pour l’enfant de réussir”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial” 79
- Figure 9 :** ACM croisant les catégories des variables : “facilité pour enfant de réussir au Québec”, “durée de séjour du père”, “durée de séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial” 80
- Figure 10 :** ACM croisant les catégories des variables : “classification enfant via les autres”, “durée de séjour du père”, “durée de séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial” 81
- Figure 11 :** ACM croisant les catégories des variables : “ambition parents/études des enfants”, “séjour du père”, “séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial” 83
- Figure 12 :** ACM croisant les catégories des variables : “ambitions réalistes parents”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et le “statut familial” 84

- Figure 13** : ACM croisant les catégories des variables : “opinion des écoles publiques”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial” 86
- Figure 14** : ACM croisant les catégories des variables : “préjugés envers les enfants”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial” 88
- Figure 15** : ACM croisant les catégories des variables : “école répond aux besoins de l’enfant”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et le “statut familial” 90
- Figure 16** : ACM croisant les catégories des variables : “influence des deux parents”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et le “statut familial” 92
- Figure 17** : ACM croisant les catégories des variables : “influence professeur durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “durée séjour du père”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et le “statut familial” 94
- Figure 18** : ACM croisant les catégories des variables : “influence conseiller”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et le “statut familial” 96
- Figure 19** : ACM croisant les catégories des variables : “influence enfant”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial” 98
- Figure 20** : ACM croisant les catégories des variables : “aide des parents aux devoirs”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial” 100
- Figure 21** : ACM croisant les catégories des variables : “présence aux réunions”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et le “statut familial” 101
- Figure 22** : ACM croisant les catégories des variables : “inscription enfant”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial” 103
- Figure 23** : ACM croisant les catégories des variables : “journée de formation”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial” 104
- Figure 24** : ACM croisant les catégories des variables : “rencontre enseignant”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial” 105

- Figure 25** : ACM croisant les catégories des variables : “convocation direction”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial” 106
- Figure 26** : ACM croisant les catégories des variables : “connaissance de l’école”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial” 108
- Figure 27** : ACM croisant les catégories des variables : “présence horaire”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial” 110
- Figure 28** : ACM croisant les catégories des variables : “pression temps”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial” 112
- Figure 29** : ACM croisant les catégories des variables : “pression école loin”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial” 114
- Figure 30** : ACM croisant les catégories des variables : “ça me semble inutile”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial” 115
- Figure 31** : ACM croisant les catégories des variables : “jamais raison”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial” 116
- Figure 32** : ACM croisant les catégories des variables : “gêne”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial” 117
- Figure 33** : ACM croisant les catégories des variables : “enfant non problème”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial” 118
- Figure 34** : ACM croisant les catégories des variables : “enfant en difficulté scolaire”, “premier choix information vie scolaire”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial” 127
- Figure 35** : ACM croisant les catégories des variables : “enfant en difficulté de comportement”, “premier choix information vie scolaire”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial” 129

- Figure 36** : ACM croisant les catégories des variables : “enfant en difficulté scolaire”, “premier choix formation vie scolaire”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial” 131
- Figure 37** : ACM croisant les catégories des variables : “enfant en difficulté de comportement”, “premier choix formation vie scolaire”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial” 133
- Figure 38** : ACM croisant les catégories des variables : “enfant en difficulté scolaire”, “premier choix information suivi scolaire”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial” 135
- Figure 39** : ACM croisant les catégories des variables : “enfant en difficulté de comportement” “premier choix information suivi scolaire” “durée séjour du père” “durée séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial” 137
- Figure 40** : ACM croisant les catégories des variables : “enfant en difficulté scolaire”, “premier choix formation suivi scolaire”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial” 139
- Figure 41** : ACM croisant les catégories des variables : “enfant en difficulté de comportement”, “premier choix formation suivi scolaire”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial” 141
- Figure 42** ACM croisant les catégories des variables : “enfant en difficulté scolaire”, “premier choix information moyen”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial” 143
- Figure 43** : ACM croisant les catégories des variables : “enfant en difficulté de comportement”, “premier choix information moyen”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial” 145
- Figure 44** : ACM croisant les catégories des variables : “enfant en difficulté scolaire”, “premier choix formation moyen”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial” 147
- Figure 45** : ACM croisant les catégories des variables : “enfant en difficulté de comportement”, “premier choix formation moyen”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial” 149

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Profil des centres participants	53
Tableau 2 : Répartition selon le statut des répondants	59
Tableau 3 : Répartition selon le profil familial	59
Tableau 4 : Répartition selon l'âge des parents	60
Tableau 5 : Répartition selon la durée du séjour au Canada	60
Tableau 6 : Répartition selon le nombre d'enfants dans la famille	61
Tableau 7 : Type de difficultés rencontrées	61
Tableau 8 : Répartition selon les problèmes de handicaps, de santé mentales et de maladies chroniques	62
Tableau 9 : Répartition selon le niveau d'études	62
Tableau 10 : Répartition selon la profession exercée au Québec	63
Tableau 11 : Répartition selon le salaire	63
Tableau 12 : Répartition selon le niveau d'études en rapport avec le salaire	64
Tableau 13 : Influence du niveau d'études sur l'assurance emploi et l'aide sociale	64
Tableau 14 : Influence du niveau d'études sur les difficultés scolaires des enfants	65
Tableau 15 : Répartition selon niveau d'études et comportement prédélinquant	65
Tableau 16 : Répartition selon l'assurance emploi / aide sociale et comportement prédélinquant	66
Tableau 17 : Répartition selon l'assurance emploi / aide sociale et maladies chroniques	66
Tableau 18 : Importance accordée aux besoins d'information à la vie scolaire de l'enfant	120
Tableau 19 : Importance accordée aux besoins de formation à la vie scolaire de l'enfant	121
Tableau 20 : Importance accordée aux besoins d'information aux matières pour assurer le suivi scolaire	122
Tableau 21 : Importance accordée aux besoins de formation aux matières pour assurer le suivi scolaire	123
Tableau 22 : Fréquences des moyens valorisés par les parents pour accéder à de l'information	124
Tableau 23 : Fréquences des moyens valorisés par les parents pour accéder à de la formation	124
Tableau 24 : Synthèse des besoins d'information, de formation et moyens prioritaires	125
Tableau 25a : Activité la plus appréciée par les parents à l'école	151
Tableau 25b : Matière la plus appréciée par les parents à l'école	151
Tableau 26a : Activité la moins appréciée par les parents à l'école	152
Tableau 26b : Matière la moins appréciée par les parents à l'école	152
Tableau 27 : Attribution du motif du classement scolaire (parent)	153
Tableau 28 : Attribution de l'impact de la scolarisation sur la réussite sociale (parent)	153
Tableau 29 : Motivation à la poursuite d'études en conditions idéales (parent)	153
Tableau 30 : Métier désiré par les parents pour eux-mêmes	154
Tableau 31 : Raison de leur participation à la formation continue (parent)	154
Tableau 32 : Éléments de satisfaction ou d'insatisfaction au regard du système scolaire québécois (parent)	154
Tableau 33 : Importance accordée à la réussite scolaire de leurs enfants	155
Tableau 34 : Perception des parents de la capacité de réussite de leurs enfants	155
Tableau 35 : Attribution des causes des résultats scolaires de leurs enfants	155
Tableau 36 : Attentes des parents face à la réussite scolaire de leurs enfants	156
Tableau 37 : Attentes réelles des parents pour les études de leurs enfants	156
Tableau 38 : Métiers ou professions souhaités par les parents pour leurs enfants	156
Tableau 39 : Métiers ou professions réels que leurs enfants peuvent exercer	157
Tableau 40 : Influence sur l'orientation scolaire et le choix du futur métier de l'enfant	157

Tableau 41 : Nature des injustices dans les écoles de leurs enfants	158
Tableau 42 : Satisfaction des parents face aux résultats obtenus avec les écoles de leur quartier	158
Tableau 43 : Implication des parents dans les devoirs et les leçons à la maison	158
Tableau 44 : Implication d'autres personnes dans les devoirs et les leçons à la maison	159
Tableau 45 : Répartition du nombre d'enfants par famille	160
Tableau 46 : Répartition selon les différences socio-économiques	161
Tableau 47 : Répartition selon les motifs ou finalités de fréquentation scolaire des enfants	161
Tableau 48 : Répartition selon l'avenir des enfants	162
Tableau 49 : Répartition selon les motifs de satisfaction ou d'insatisfaction	162
Tableau 50 : Répartition selon les types de remarques par rapport à la présence des difficultés	163
Tableau 51 : Répartition selon le type de remarques par rapport à l'aide au devoir	163
Tableau 52 : Répartition selon le type de remarques par rapport au motif de satisfaction ou d'insatisfaction	164
Tableau 53 : Type de difficultés rencontrées	164
Tableau 54 : Type d'école fréquentée	164
Tableau 55 : Implication des parents dans l'école	165
Tableau 56 : Besoins d'information	165
Tableau 57 : Besoin de formation	166
Tableau 58 : Besoins d'information et de formation à l'égard du français et des mathématiques	166
Tableau 59 : Besoins d'information et de formation à l'égard des autres matières	167
Tableau 60 : Moyens suggérés	167

LISTE DES ANNEXES

- Annexe 1** : Lettre d'invitation
- Annexe 2** : Fiche d'instruction et de consentement
- Annexe 3** : Questionnaire d'enquête
- Annexe 4** : Protocole d'entrevue
- Annexe 5** : Demande d'avis déontologique

INTRODUCTION

Depuis les années 1960, et avec l'adoption de la Loi 101, le Québec constitue une terre d'accueil privilégiée pour les immigrantes et les immigrants venus de diverses régions du monde. Plusieurs communautés s'y trouvent réunies. Ces dernières arrivent au Québec avec des cultures différentes et sont souvent confrontées à certaines difficultés dans leur processus d'intégration ce, tant sur le plan social que sur le plan économique. La communauté haïtienne n'est pas épargnée par ces difficultés. Les raisons qui nous portent à cerner les éléments qui favoriseraient, pour cette population, une intégration progressive souhaitable sont multiples. Plus particulièrement, en ce qui concerne les parents haïtiens, l'importance d'identifier leurs besoins d'information et de formation concernant la scolarisation de leurs enfants nouvellement inscrits dans des écoles primaires québécoises nous semble primordiale. Dans leur pays d'origine, les parents haïtiens n'ont pas l'habitude de participer à la vie scolaire de leurs enfants. De plus, leur niveau de scolarisation est souvent faible. Ainsi, depuis notre arrivée en sol québécois, en juillet 2001, nos préoccupations en tant qu'enseignant, mais également en tant qu'haïtien et père de deux jeunes enfants, furent de porter un regard particulier sur l'implication des parents haïtiens dans l'encadrement scolaire de leurs enfants et le suivi scolaire de ces derniers assumé à la maison. Cet intérêt découle également des constats effectués dans le cadre de notre mémoire de Licence¹ réalisé en Haïti. Les résultats obtenus lors de l'enquête démontrent que la participation des parents dans le soutien scolaire de leurs enfants est restreinte. De plus, l'implication des parents dans l'école ne semble guère être encouragée par le système scolaire haïtien. En ce sens, ni les attentes des enseignantes et des enseignants ni les attitudes parentales ne favorisent l'interaction entre le milieu scolaire et la famille. Donc, si les valeurs et les orientations de l'école haïtienne n'encouragent pas la participation des parents dans l'encadrement scolaire de leurs enfants, elles ne les informent pas davantage sur les conduites parentales appropriées et n'offrent aucune structure qui permettrait leur formation à cet effet. « Le système éducatif haïtien évolue sans tenir compte des besoins effectifs du pays et des potentialités de l'élève ou de l'étudiant » (Collectif de Responsabilités Citoyennes, 1999; p.263). Or, il existe un corpus important de recherches menées à l'échelle internationale qui démontrent l'existence d'une relation causale entre la faiblesse des compétences éducatives parentales et les problèmes d'adaptation sociale et scolaire que peuvent éprouver leurs enfants.

Au Québec, comme dans plusieurs pays, tant l'État qu'une multitude d'organismes ont tenté de compenser les effets de cette situation, notamment en misant sur le développement de conduites

¹ Travail de recherche que l'étudiant haïtien doit présenter qui finalise quatre années de scolarité correspondant au Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire en vigueur au Québec.

parentales adéquates. À ce propos, de nombreux programmes d'éducation et de soutien au développement des compétences parentales dont les finalités sont multiples ont vu le jour (Terrisse et Larose, 2003; Terrisse, Lefebvre et Larose, 1998). De plus, la structure scolaire québécoise favorise l'implication réelle des parents dans l'école. À cet effet, la mise sur pied de comités de parents structurés et encadrés, tant par le ministère de l'Éducation (MEQ) que par les commissions scolaires et les directions d'école, favorise l'implication à court et à long terme des parents dans la vie scolaire de leurs enfants. Nous aurions pensé que les parents haïtiens, nouvellement arrivés au Québec et plus particulièrement ceux habitant l'Île de Montréal, auraient souhaité pleinement s'impliquer à l'école. Toutefois la réalité semble tout autre.

Dans le cadre de cette recherche, nous cherchons à identifier les attentes de parents d'enfants d'âges préscolaire et primaire d'origine haïtienne au regard de la scolarisation de ces derniers ainsi que leurs besoins d'information et de formation à l'exercice des responsabilités parentales à cet égard.

CHAPITRE PREMIER : PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, nous présenterons le phénomène d'immigration, la réalité culturelle des parents haïtiens, l'impact de l'environnement familial au regard de la réussite scolaire des enfants d'âges préscolaire et primaire pour ensuite identifier les différences entre les systèmes scolaires québécois et haïtien. Dans un second temps, nous ferons l'état de la situation des familles haïtiennes et de l'intégration de leurs enfants dans les institutions scolaires québécoises.

1.1 LE PHÉNOMÈNE D'IMMIGRATION

Le phénomène migratoire placé en amont dans ce chapitre se veut être l'explication des raisons des migrations des peuples en général et celle des Haïtiens en particulier.

Les migrations sont un phénomène international : elles sont observées dans tous les continents et concernent une proportion croissante de la population mondiale. Sur le plan international, les mouvements migratoires sont également en évolution. Les causes profondes des migrations semblent résider dans la persistance des conflits et des déséquilibres démographiques et économiques profonds qui existent dans certains pays. Tant que des individus auront l'espoir d'une vie meilleure ailleurs, ils seront prêts à tenter "l'aventure de la migration", en dépit de toutes les difficultés qui s'annoncent souvent à l'horizon. C'est dans ce sens que les conditions sociopolitiques et économiques dégradantes ont incité les parents haïtiens à quitter leur pays d'origine. Ils se retrouvent dans les grandes villes de l'Amérique du Nord en croyant résoudre leurs problèmes sociaux, politiques et économiques. Confrontés dans leur pays d'origine à toutes sortes de situations quasi impossibles à vivre, ils ont profité, depuis les années 1960, des possibilités migratoires offertes par le Canada pour entrer au Québec. Le Québec, province canadienne, est actuellement composé de plus d'une soixantaine de communautés culturelles variées qui représentent 9,4% (Statistique Canada, 1996) de la population totale. La communauté haïtienne est bien représentée dans ce pourcentage. Selon le recensement de 1996, les personnes d'origine haïtienne ayant immigré au Québec seraient plus de 75 705. Arrivant de façon massive et continue au Québec, les Haïtiennes et les Haïtiens participent donc à combler le quota canadien d'immigration établi actuellement par le Canada à environ 220 000 immigrants et immigrantes annuellement (Ministère des Relations avec les citoyens et de l'immigration, Direction de la planification stratégique 1997-2001). Une réalité socio-économique et des périodes importantes ont marqué la venue de la communauté haïtienne au

Québec. Des profils de migrantes et de migrants différents ont été enregistrés et des caractéristiques spécifiques associées à chacune des périodes ont été observées.

1.1.1 Les réalités politiques et socio-économiques d'Haïti

Juste avant de présenter les vagues migratoires haïtiennes vers le Québec, des explications sur la situation politique et socio-économique de cette population sont présentées ici afin de comprendre le fondement des déplacements de cette population un peu partout à travers d'autres communautés vivant dans des situations socio-économiques plus stables qu'eux.

L'accélération de la migration haïtienne vers d'autres pays est l'effet d'une instabilité politique et économique qui s'est installée en Haïti depuis la prise du pouvoir par François Duvalier. La nature du "régime duvalieriste" semble en être la cause. Dictatorial, ce régime en place depuis 1957 n'a fait que perpétuer l'instabilité en exacerbant la dépendance structurelle de l'économie haïtienne et l'autoritarisme qui a marqué la politique depuis la formation de la république en 1804. De là, l'instauration de la présidence héréditaire et à vie (de François à Jean Claude Duvalier), l'absence de partis politiques et la répression de tout recours en justice mais aussi le maintien en permanence de l'état d'exception (Midy, 1980 *in* Piché, Larose et Labelle 1983). Les dirigeants et les dirigeants n'avaient pas une vision large d'un éventuel développement à l'échelon local et national et l'orientation qu'ils ont privilégiée a davantage favorisé l'expansion d'un mode de vie plus que difficile à assumer, contribuent aussi aux déplacements de la communauté vers l'extérieur du pays. Après le départ de Jean Claude Duvalier en 1986, on assiste aussi à une instabilité dans la politique haïtienne qui a quand même créé beaucoup plus d'inflation économique. La stratégie d'ouverture brutale de l'économie en 1986-1987 a causé de sérieux dégâts dans l'économie réimportée, ce qui représente un manque à gagner considérable en valeurs ajoutées et en emplois. Selon le Système des Nations-Unis, en Haïti (2000), cette libéralisation brusque, sans préparation, a entraîné l'économie dans un cercle vicieux : fermeture de nombreuses usines et ateliers et décapitalisation de l'agriculture, perte d'emplois, baisse des revenus et accélération des migrations. D'après la même source, Haïti est l'un des pays les plus pauvres au monde et détient le titre peu enviable du seul pays moins avancé (PMA) de l'hémisphère ouest. Selon Eternel (2000), ceci serait dû au fait que le pays a connu des agressions économiques et politiques de toutes sortes, allant de l'installation successive des régimes politiques répressifs jusqu'au défilé actuel des présidents (au moins neuf présidents de 1986 à nos jours). Ces divers changements successifs auraient provoqué des conditions de vie difficiles pour la population et place Haïti à l'échelle des pays les plus pauvres du monde.

Les rapports statistiques sur le plan sociodémographique démontrent que l'économie haïtienne serait toujours vouée à l'échec en raison de l'absence de plan de développement stable, objectif et réaliste. D'après le Système des Nations-Unis en Haïti (2000), les transformations structurelles de l'économie entre 1970 et 1999 seraient trois décennies perdues concernant le développement, à savoir : 1) Une croissance sur fond de désarticulation en 1970; 2) Une stagnation sur fond de crise sociale et politique dans les années 1980 ; 3) Une paupérisation dans les années 90. Les indicateurs sociaux dénotent une vulnérabilité accrue des classes pauvres où les coûts de transactions ont augmenté. La situation socio-économique de la famille haïtienne ne cesserait de dégrader. Selon le Rapport PNUD / Haïti (1998), la croissance économique est inférieure à la production. Le chômage touche environ 70 à 80% de la population. Du point de vue démographique, le taux d'accroissement de la population actuelle est estimé à 2,3% par an, ce qui signifie que chaque année le pays compte 200 000 personnes de plus. D'autre part, le taux brut de natalité serait à 34,6%, le taux brut de mortalité à 10,72%, la mortalité infantile à 86% (Rapport UNICEF / Haïti 2001). Le résultat : une économie en détresse avec 65% de sa population en deçà du seuil de pauvreté (Rapport PNUD/Haïti 1998). L'économie haïtienne n'est pas une économie fructueuse. Elle est présentement influencée à plus de 80% de l'extérieur. Donc, la contribution même du pays est très insignifiante face à une population qui ne cesse de s'accroître. La population d'Haïti est estimée à 7.7 millions d'habitants (Banque Mondiale, 1998) avec une densité de 258 habitants/km², l'une des plus fortes des Grandes Antilles. La population est très jeune car 40% des habitantes et des habitants ont moins de quinze ans. La population rurale représente 65% des haïtiens et le taux moyen annuel de croissance est de 2,80%. Il est à noter que celui enregistré en milieu urbain est trois fois supérieur à celui des campagnes (3,98 contre 1,14 %). Le fort taux de migration vers Port-au-Prince et les villes de provinces tendent à faire augmenter la population urbaine, la pression sur le littoral et la pollution.

Ces indicateurs concernant le sous-développement sont précis : "l'espérance de vie à la naissance demeure faible (54 ans); en 1978, la relation calorifique moyenne fut estimée par individu à 1788 calories par jour, soit 80% de la ration journalière recommandée par la FAO" (le Gouvernement d'Haïti, 2001; p.3). Dans le domaine de l'éducation : le taux de scolarisation primaire net est de 65% et le ratio maître / élève 33,6%. D'autre part, le taux de déperdition scolaire est de 87%. En outre, un taux de 1,2% pour la scolarisation du 3^e degré. La Banque Mondiale estime aujourd'hui que " 80% des 2/3 de la population qui vivent en zone rurale sont des pauvres " (Banque Mondiale *in* le Gouvernement d'Haïti, 2001; p.3). Dans le secteur primaire, le PIB *per capita* est de 1,3% entre 1999–2000 (le Gouvernement d'Haïti, 2001). "Le salaire minimum par jour de huit heures de travail se positionne à 36 gourdes depuis 1995, soit environ 1.44 \$ /USA (25 gourdes pour 1 \$/USA) "

(Banque Mondiale *in* le Gouvernement d'Haïti, 2001; p.3). Haïti est aussi un lieu non privilégié par les investissements étrangers. La main-d'œuvre haïtienne est planifiée et orientée vers l'extérieur afin de renforcer et de combler à bon marché les secteurs de production développés dans les Caraïbes et l'Amérique du Nord.

Face à cette situation alarmante de sous-développement, les parents haïtiens sont incapables de répondre à leurs besoins et à ceux de leur famille. En plus, il leur apparaît comme quasi impossible de prévoir et d'assurer un avenir meilleur pour leurs enfants. Conscients de cette situation, ils ne désirent pas demeurer en Haïti, et l'intérêt d'émigrer leur semble une solution à privilégier.

1.1.2 Les différentes périodes de la migration haïtienne vers le Québec

Les trois périodes de la migration haïtienne au Québec ont été représentées par différentes catégories de migrants ayant des profils particuliers. Certaines catégories semblent avoir davantage de difficultés à s'adapter. Déjean (1978) ainsi que le Conseil scolaire de l'Île de Montréal (1981), ont déjà fait remarquer qu'il y a une différence marquante dans les résultats scolaires des enfants des parents de la première période, comparativement à ceux des deuxième et troisième vagues de migration.

o Première période migratoire

“ En 1950, la communauté haïtienne se chiffrait à une quarantaine de personnes immigrées au Canada et ce, plus particulièrement au Québec ” (Déjean, 1978 ; p.1). Toutefois, d'après les données statistiques issues de sources différentes, c'est seulement à partir des années 60 qu'une accélération de l'immigration haïtienne au Québec s'est fait sentir. Plusieurs raisons internes et externes seraient à la base de cette migration. Trois raisons internes au Québec auraient favorisé la migration des familles haïtiennes au Québec, soit : la diminution du taux de natalité québécois, l'économie florissante de cette province canadienne et la langue parlée, soit le français.

o La natalité

“ L'indice synthétique de fécondité des Canadiens mais également des Québécois, comme dans tous les autres pays occidentaux, a diminué avec l'arrivée des industries et la présence considérable des femmes sur le marché du travail. Cette nouvelle réalité a provoqué certes quelques réflexions et quelques luttes entre les années 1940 et 1950 ” (Helly, 1992, p. 13). Relativement à ce constat mais aussi pour diverses raisons, une politique migratoire a été envisagée. Ainsi, les débats politiques de longue date sur les impacts positifs de l'immigration ont amené le gouvernement canadien à orienter

ses nouvelles politiques de façon à ce qu'elles favorisent l'immigration vers le Canada. Au Québec, l'intégration des immigrants revêt donc un caractère particulier qui découle de la précarité de la situation politique et culturelle des Québécois mais aussi causée par la dénatalité de cette population (Berthelot, 1990).

○ *L'économie*

Avec la montée de l'industrie et la baisse de natalité, une nécessité grandissante de travailleuses et de travailleurs dans les industries s'est fait vivement ressentir au Québec. Des politiques qui valoriseraient l'immigration ont été adoptées de manière à favoriser une meilleure économie. Par son apport essentiel au remplacement de la population active au marché de la consommation interne et au financement des programmes de retraite et d'assistance sociomédicale, " l'immigration prend un essor et devient un instrument permettant de maintenir, voire même de consolider l'activité économique du Québec " (Helly, 1992 ; p. 44). D'après cette auteure, " la fonction principale des immigrantes et des immigrants est de combler les postes vacants que les natifs ne veulent pas dans le monde du travail " (Helly, 1992; p. 70). Par contre, il faut faire attention à ce que cette main-d'œuvre ne fasse pas entrer avec elle un trop grand nombre de personnes qui seront à la charge de l'État. Chez certains peuples, la notion de famille est plus grande que chez d'autres et dans sa politique migratoire, le Québec attache une importance particulière à la famille nucléaire à laquelle nous nous attarderons ultérieurement.

○ *La langue*

La langue est un critère de sélection fondamental qui favorise l'immigration au Québec. La position d'autres tenants du courant économiste de l'époque est très proche. Ils expliquent que la connaissance de la langue est plus importante que l'origine raciale. " Les conditions d'admission des requérantes ou des requérants sont à la fois ses capacités de s'insérer au marché du travail mais aussi de détenir une bonne connaissance du français ou d'avoir les capacités pour l'apprendre " (Helly, 1992, p. 72).

La sélection linguistique a suscité des prises de position : " Je donnerai la priorité à celui qui se rapproche le plus de ma langue, qui est en fin de compte le ciment d'une nation qu'on veut construire ici, une langue commune. Mais, le plus important c'est de prendre les moyens de bien former cette immigration à la réalité québécoise, après ça je vais ouvrir les portes très facilement aux autres " (Helly, 1992. p. 76).

Au Québec, “ jusqu’en 1975, la grande majorité des immigrants inscrivaient leurs enfants dans des écoles de langue anglaise ” (Ferland et Rosher, 1987 ; p. 36). La législation québécoise sur la langue (Loi 22 de 1974 et Loi 101 de 1977) est venue, d’une part, modifier cet état de fait en obligeant les nouveaux venus à inscrire leurs enfants à l’école francophone. D’autre part, pour contrôler cette migration, le gouvernement du Canada a adopté en 1974 une nouvelle loi, la Loi c-24 où le nombre de personnes à admettre est fixé annuellement. De plus, chaque catégorie d’admission fait l’objet d’une planification; ce qui permet de contrôler les qualifications en fonction des besoins conjoncturels du marché de l’emploi (Piché, Larose et Labelle, 1983).

Les critères de sélection, et plus particulièrement les besoins en mains d’œuvre au Québec, donnaient à l’époque une possibilité aux haïtiens qui avaient parallèlement des difficultés de tout ordre dans leur pays. Difficultés qui ne favorisaient ni la quiétude, ni la stabilité. C’est pourquoi ils ont saisi l’occasion de venir s’installer en terre québécoise. Les raisons particulières qui ont poussé les familles haïtiennes à migrer vers le Québec sont toutefois multiples. Ci-après, nous en dressons un succinct portrait.

o *Les raisons externes*

L’immigration haïtienne au Québec s’explique par la situation et les conditions de vie particulièrement difficiles que vit le peuple haïtien et ce, à l’opposé des conditions favorables qu’offre la société québécoise. Généralement, nous mentionnons celles qui semblent prédominer, à savoir :

- ✓ L’oppression politique et la situation précaire de l’économie ont provoqué un véritable exode des Haïtiens en quête de sécurité politique et de survie économique;
- ✓ Le durcissement des lois régissant l’entrée des immigrants dans d’autres zones de migration, qui traditionnellement canalisait des Haïtiens, c’est-à-dire : l’africanisation des cadres au Zaïre, la rigidité accrue des lois américaines concernant l’immigration ainsi que la saturation du marché de l’emploi aux Bahamas et dans les Caraïbes (Déjean, 1978);
- ✓ La politique de changement de l’Immigration canadienne, notamment par l’abolition des restrictions faites sur la migration au Canada en 1967. Ce changement est dû, en grande partie, aux pressions politiques en provenance du gouvernement des Caraïbes, pour qui l’immigration massive constituait une raison importante de problèmes de chômage que vivait ce pays à l’époque. Il faut signaler que vers cette période, les liens économiques et politiques entre le Canada et les Caraïbes s’intensifiaient. Dans les mêmes années, comme le secteur tertiaire du

Québec était aussi en extension grâce aux réformes dans les institutions publiques et parapubliques (hôpitaux, écoles etc.), ce changement a eu comme effet de permettre l'entrée massive d'immigrants haïtiens, plus particulièrement de professionnels avec un statut indépendant. Le profil des premiers Haïtiens arrivés au Québec n'est pas différent de celui de la communauté qui migrait à l'époque vers les Caraïbes. La situation des professionnels, comme par exemple celle des enseignantes et des enseignants ou celle de cadres moyens et supérieurs, tels les professionnels de la santé, était précaire dans leur pays d'origine; ce qui a eu comme résultat d'encourager plusieurs d'entre eux à émigrer (Piché, Larose et Labelle, 1983, p. 11). Selon Jeanty (2000), cette première vague d'immigration issue de l'élite intellectuelle haïtienne maîtrise bien le français, a souvent été scolarisée en Europe et arrive au moment où des besoins en main-d'œuvre se font sentir. Ceci permettait à ces gens de résoudre les problèmes d'adaptation qu'ils rencontraient. Ils occupaient surtout des emplois dans les secteurs hospitaliers et de l'enseignement. 60,4% se prévalaient également d'emplois de bureau ou dans les domaines du commerce. Leurs enfants ont intégré facilement le système scolaire québécois.

Deuxième période migratoire

Les raisons présentées pour la première période migratoire vers le Québec ne sont pas différentes pour les autres périodes. Toutes les différences se situent au niveau du profil des migrantes et des migrants et de leur statut. La deuxième période s'intensifie davantage avec l'arrivée des réfugiés politiques. Allant de 1972 à 1977, elle se distingue par l'arrivée d'immigrantes et d'immigrants peu ou semi-spécialisés provenant de la classe ouvrière, des fournisseurs de main-d'œuvre. Pour la deuxième période, "seulement 14,3% des immigrants détenaient plus que 14 années de scolarité" (Déjean, 1978; p. 39). Leur arrivée coïncide avec le début d'une crise économique qui affectera les secteurs québécois dits "mous" dans lesquels ils trouveront de l'emploi (fabrication, montage, services, etc.). Ceci n'est pas sans incidence sur l'insertion de cette population migratoire dans la société québécoise ce, dans la mesure où ils étaient entrés au Québec à un moment où le marché du travail était en voie de saturation et donc dans des conditions particulièrement défavorables (Piché, Larose et Labelle, 1983). Les conséquences furent inévitables. Les nouveaux arrivants consacrent une grande partie de leur énergie à trouver du travail et ainsi délèguent, comme de pratique chez eux, la responsabilité de la formation de leurs enfants au milieu scolaire.

Troisième période migratoire

Contrairement aux deux premières périodes où les immigrantes et les immigrants ont un statut d'indépendants et de réfugiés, les Haïtiens issus de la troisième période de migration sont

majoritairement composés de parrainés (réunification familiale). Ces derniers, avec leur statut de parrainés, viennent reconstituer leur famille. C'est pourquoi le profil socio-économique des immigrantes et des immigrants de la troisième période est similaire à celui de la deuxième. Leurs niveaux de formation scolaire et professionnelle sont variés. Pour certains parents, appartenant à ces deux dernières périodes, s'occuper de la scolarité de leurs enfants demeure secondaire. Cette réunification familiale observée entre la deuxième et la troisième période ne fait qu'augmenter le nombre de parents peu scolarisés, qui semblent peu s'engager face à l'éducation de leurs enfants.

En résumé, pour ces nouveaux arrivants, le système scolaire québécois offre une plus grande ouverture à l'implication dans le suivi scolaire de leurs enfants mais aussi dans l'école. Toutefois un changement de perception du rôle de la famille, de l'éducation et de leur collaboration en tant que parents permettrait probablement à ces derniers de mieux s'adapter aux exigences du système éducatif québécois.

1.2 VÉCU SOCIO-CULTUREL DES PARENTS HAÏTIENS

Les parents haïtiens qui ont vécu en Haïti dans un système scolaire qui a des orientations bien différentes de celles de leur pays d'accueil où d'autres valeurs et pratiques éducatives sont véhiculées sont contraints de modifier leurs perceptions de l'école. Il était culturellement accepté qu'ils délèguent leurs responsabilités parentales en ce qui a trait à l'éducation infantine aux enseignantes et aux enseignants. Au Québec, les compétences parentales incluent une prise en charge de l'éducation scolaire de leurs enfants. Pour Hohl (1996), Labrie, Wilson et Robert (2000) ainsi que Young (1999), la mission éducative de l'école en Amérique du Nord s'appuie sur une culture de participation des parents aux activités scolaires ainsi que de coopération et de collaboration au suivi académique des enfants. Ce rôle est loin d'être le même en Haïti.

Comme nous l'avons mentionné dans la rubrique précédente, en Haïti, le système éducatif n'encourage pas tous les parents à accompagner et à encadrer de manière continue leurs enfants dans leurs cheminements scolaires. Selon leur niveau scolaire et socio-économique, les parents sont libres d'inscrire leurs enfants dans l'école de leur choix. Souvent le parent n'a d'obligation de se présenter à l'école que pour défrayer les coûts d'inscription. La relation qu'il pourrait développer avec le personnel de l'école que fréquente son enfant ne se présente, à ce moment, qu'une seule fois dans l'année. Par contre, les rapports que doivent développer les parents haïtiens avec le système québécois sont bien différents, dans la mesure où ils doivent choisir aux rencontres individuelles mais aussi à celles qui ont lieu en groupe-classe. Ils doivent aussi prendre connaissance des bulletins, les signer et encadrer l'enfant à la maison afin d'effectuer un suivi scolaire. Ils sont également sollicités lors de certaines sorties avec la classe auxquelles ils sont invités à participer.

Tenant compte qu'ils n'y sont pas habitués, ces tâches leur semblent lourdes. La plupart d'entre eux ont un faible niveau de scolarité. En plus, la structure de l'école leur fait peur et ils ne connaissent pas ce nouveau système auquel ils doivent s'intégrer. Par ailleurs, les parents haïtiens nouvellement arrivés détiennent une connaissance minimaliste des programmes éducatifs en vigueur dans les écoles québécoises. Ils ont peut-être de grandes visées pour leurs enfants mais ils n'ont pas, trop souvent, les compétences requises pour intervenir efficacement. Plusieurs d'entre eux n'arrivent pas à s'adapter. Tous les efforts encourus par la communauté haïtienne pour conserver les habitudes culturelles issues de son pays d'origine rendent plus difficiles les relations avec ses enfants et avec la structure éducative qui encourage fortement sa collaboration, voire sa participation active.

Mis à part les difficultés qui se distinguent dans le profil de la formation socio-éducative des gens, le profil d'acculturation influencerait fortement les résultats scolaires des enfants. Suivant que les parents responsables de l'enfant ont un profil d'intégration ou d'assimilation, ils acceptent mieux les différences et coopèrent plus facilement avec les institutions scolaires. À ce moment, les contacts parents / école se révéleraient bénéfiques, tant pour l'enfant que pour le parent. Mais, si le parent adhère au profil de séparation ou de marginalisation, les résultats scolaires peuvent devenir catastrophiques et ainsi engendrer chez l'enfant des résultats négatifs. Les problèmes générés par le stress acculturatif que vit la communauté haïtienne résidant à Montréal sont encore plus présents, selon que les parents ont un enfant ou non qui fréquente une classe d'accueil. La qualité des interactions de l'enfant avec les intervenantes et les intervenants oeuvrant dans ces classes d'accueil semble déterminante en ce qui a trait à la position d'encadrement qu'adopteront ces parents. Ceux-ci, ainsi que leurs enfants récemment immigrés, vivent souvent un processus d'acculturation similaire où l'influence s'exerce de part et d'autre. Toutefois, le jeune enfant étant davantage ouvert aux changements s'adapte ainsi plus rapidement et souvent mieux que ses parents aux nouvelles réalités québécoises. À ce moment, les problèmes augmentent par rapport aux conflits générationnels. Mais qu'en est-il du niveau socio-économique des parents ? Jouera-t-il un rôle important dans la qualité de la relation parent / enfant ?

Effectivement, en plus d'être face à un système scolaire différent, la communauté haïtienne est placée devant d'autres contraintes. Le niveau socio-économique des nouveaux arrivants est souvent faible et leur langue d'origine, le créole, ne leur permet pas une communication facile et efficace. Selon Goupil (1997), les parents de niveau socio-économique faible arrivent difficilement à mener leurs enfants vers la réussite scolaire. Par ailleurs, Kanouté (2002) affirme que l'intégration des parents immigrants est freinée par la non-maîtrise du français dans leur communication avec l'école. De plus, certains parents seraient handicapés par leur sous-scolarisation qui ne leur permet pas d'assumer adéquatement le suivi scolaire de leurs enfants de manière efficace. Pour répondre aux nécessités économiques de la famille, ils travaillent douze à seize heures quotidiennement ce qui leur laisse peu de temps pour encadrer leurs enfants. Pour Louis (1988), les conditions socio-économiques souvent difficiles dans lesquelles vivent les parents appartenant aux deuxième et troisième vagues d'immigration ne facilitent guère leur intégration. Ils se retrouvent dans des secteurs de travail où les salaires sont bas et les conditions de travail précaires (manufactures, taxis, etc.). Le chômage est toujours présent au sein de ces familles; il atteint 47,6 % chez les jeunes, comparativement à 21,6 % pour l'ensemble des jeunes à Montréal (Statistique Canada, 1986). Selon le Conseil des Communautés culturelles et de l'Immigration (1995), la monoparentalité assumée par

une femme est très élevée, soit 36,4 %. La situation au plan socio-économique de ces familles est réellement critique. Elle constitue une importante difficulté dans leur processus d'intégration et vis-à-vis l'accompagnement de leurs enfants.

1.3 FAMILLE ET PERFORMANCE SCOLAIRE

1.3.1 Une définition de la famille

La cellule familiale est une unité très valorisée dans le monde. “ Aujourd’hui comme hier, la famille demeure pour la majorité d’entre nous le premier groupe à l’intérieur duquel nous avons vécu et dans lequel nos enfants évolueront également ” (Lacourse, 1999; p. 2). La famille n’est pas une réalité univoque, elle est une construction sociale qui varie dans le temps et dans l’espace. “ L’idée que nous nous faisons de la famille prend les contours de notre culture, du modèle collectif proposé par la société globale, des valeurs sociales de notre groupe d’appartenance sur le plan de la religion, de l’origine ethnique et de la classe sociale ” (Lacourse, 1999; p. 6). La définition de la famille dépend de son contexte d’utilisation. C’est pour quoi il est très difficile de dire qu’une définition de la famille est meilleure qu’une autre. “ Sur le plan de l’analyse sociologique, il ne suffit pas de décrire des caractéristiques pour comprendre la place de la famille dans les sociétés humaines. Il nous faut analyser la famille comme une construction sociale que nous trouvons dans l’ensemble des sociétés ” (Lacourse, 1999; p. 10). Elle est une institution qui s’inscrit dans une culture donnée et dont la forme peut varier considérablement d’une société à une autre. Pour Hagedorn (1980), l’institution familiale peut être présentée comme l’ensemble des normes culturelles, socialement construites, partagées et transmises, qui établissent le modèle des relations entre les membres du groupe familial. La construction de la famille est fondée sur une nécessité biologique et sociale ainsi que d’un rapport de groupes familiaux. Le groupe parent(s)-enfant(s) est uni par des liens multiples et variés pour se soutenir moralement, matériellement et réciproquement au cours d’une vie à travers les générations, favorisant ainsi leur développement social, physique et affectif. D’ailleurs, il existe plusieurs types de familles soit, : les familles dites nucléaires, élargies, monoparentales et recomposées.

Mais, la famille, malgré ses avatars et ses transformations, reste une réalité “ incontournable ” dans la lecture des comportements et des relations sociales. La famille apparaît en effet comme ce premier espace social où des ressources physiques, psychologiques et sociales sont perçues comme mobilisables par les différents acteurs. La famille, même s’il faut éviter de lui prêter une existence et une subjectivité autonome transcendant celle des individus, comme le note Schwartz (1990), reste le

lieu privilégié des interactions personnelles. Le collectif familial peut aussi agir comme facteur d'assignation et ramener les individus dans le champ des seuls possibles connus. " La capacité du milieu familial d'origine à produire des trajectoires d'autonomie se noue dans la transmission objective que les parents font d'un monde dont ils ont une connaissance subjective " (Bertaux-Wiame, 1993). Les nouvelles réalités familiales québécoises montrent clairement que la conception qu'ont les gens de la famille est différente et c'est pour quoi, il n'y a plus de familles nombreuses. Cette nouvelle représentation de la famille, à cause de la post-modernité, n'est pas acceptée par tout le monde parce qu'elle est trop influencée par des facteurs sociaux. " En somme, il existe des facteurs sociaux et culturels qui déterminent une plus grande agression des individus aux nouvelles valeurs et structures familiales. La scolarisation, le statut socio-économique, le type d'emploi occupé, le milieu de vie, l'âge et la scolarisation passée ont tous un effet sur les arrangements familiaux que vont privilégier les couples, au-delà du modèle familial qui leur est proposé " (Lacourse, 1999; p.120-121).

Les nouvelles familles immigrantes sont frappées par ce choc socio-économique et culturel. Il s'agit pour elles d'entrer dans un processus qui est tout à fait différent de leur vécu et de leurs traditions familiales. Les familles migrantes, récemment arrivées au Québec, se trouvent face à une autre réalité. " Parler de famille chez les immigrants renvoie immédiatement à une vision archaïque et stéréotypée de la famille traditionnelle. Il nous faut alors déconstruire notre approche occidentale, moderniste et très ethnocentrique d'une famille migrante qui n'est qu'un lieu de guerre " (Vatz Laaroussi, 1994; p. 78). Pour s'adapter dans cette nouvelle structure elles doivent trouver des stratégies non seulement individuelles mais aussi de groupe. Chaque personne cherche à construire ou à reconstruire son identité. " Les stratégies familiales des immigrants sont alors le moyen de conjuguer et d'opérationnaliser ces deux façons individuelles et familiales de vivre le changement " (Vatz Laaroussi, 1994; p. 78). Dans le cadre de l'intégration des communautés migrantes, la même auteure a fait ressortir différentes modalités de changements individuels et familiaux dans les types de stratégies utilisées. Elle en distingue trois types, soit : les stratégies offensives, les stratégies de repli et les stratégies d'assimilation déculturante. L'objectif est avant tout l'adaptation ou l'insertion dans le pays d'accueil, ce qui se révèle très difficile pour les familles dont leurs enfants fréquentent le système scolaire québécois car l'adaptation sociale et scolaire des jeunes enfants se distingue par les séparations qui s'effectuent entre les générations.

Au Québec, le nombre de familles immigrées, selon les données du recensement (Statistique Canada, 1991) est de 198 000 correspondant à 10,6% des 1,9 millions de familles québécoises. Le taux d'installation de familles immigrantes varie en fonction du taux de chômage. En effet, on remarque

que de manière générale, lorsque le chômage est en hausse, le niveau d'immigration tend à baisser et, à l'inverse, lorsqu'il diminue, ce dernier remonte (Charmand, 1994). Si le flux migratoire varie en fonction de la santé économique, avoir un emploi actuellement au Québec n'est pas uniquement associé au phénomène culturel et à la restructuration industrielle dans le secteur d'activités économiques, mais dû en grande partie au nombre de personnes immigrantes faiblement scolarisées. Statistique Canada et le ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du Revenu et de la Formation professionnelle (MMSRFP) montrent que les familles monoparentales sont le groupe le plus représenté, ainsi (28,4 %). Cette même enquête réalisée par le MMSRFP indique que les parents qui sont nés hors Canada ont plus de difficultés économiques pour fonctionner et qu'ils sont les plus pauvres. La période d'arrivée est un facteur important qui influe sur la pauvreté des personnes. Les parents qui sont arrivés entre les années 70 et 80 ont un indice de pauvreté plus élevé que les parents ayant immigré auparavant (Charmand, 1994). 54% des familles nées au Canada se retrouvent dans la mesure de rattrapage scolaire², alors que, pour celles qui sont nées hors Canada, le taux est de 80,5% (Charmand, 1994). Une catégorie de familles immigrantes importante à comprendre aussi sont les réfugiés. Ce sont des gens démunis, qui sont vulnérables. Ils n'avaient pas de projet migratoire pré-défini et leur départ en général était non planifié. Dès leur arrivée, ils ont beaucoup de difficulté à se retrouver dans la nouvelle structure, mais ils doivent rapidement rompre avec le passé et ainsi procéder au développement de mécanisme pour comprendre les pertes occasionnées par cette rupture avec leur vécu. Pour débiter dans la structure inconnue, un projet familial ou un projet individuel lié à la famille sert de tremplin au développement de nouveaux mécanismes de défense dans cette situation d'apprentissage difficile que représentent les efforts d'intégration à une nouvelle société, surtout quand il s'agit d'une émigration forcée (Jacob, Lévy, Bertot, Sauvé et Poblete, 1994). Ils cherchent constamment à justifier ou à donner un sens à leur migration et à leur éventuelle intégration. Très souvent ils établissent des liens avec le passé, assumant leur vécu actuel et sont à la recherche d'un futur souvent difficile à déterminer. " Une hypothèse, c'est qu'il n'y a pas nécessairement de projet familial bien défini, mais que les circonstances forcent plus d'un réfugié à échauder un tel projet afin de pouvoir surmonter le traumatisme de l'exil, se redonner un certain pouvoir de définition de sa vie et donner un sens constructif à sa migration forcée " (Jacob, Lévy, Bertot, Sauvé et Poblete, 1994, p. 221). Il y a toujours tendance à mythifier certaines familles par rapport à leur profil idéologique en terme de prise de décision alors que la complémentarité des rôles à l'intérieur d'un projet familial est tout à fait claire et intégrée. Jacob, Lévy, Bertot, Sauvé et Poblete (1994), expliquent que chez les réfugiés, cette image projetée est davantage une idéalisation

² Offerte par le MMSRFP. cette mesure pour faciliter la rentrée de certaines personnes qui font face à des obstacles liés au manque de qualifications professionnelles pour intégrer le marché du travail.

des caractéristiques culturelles que des faits. La plupart du temps les familles réfugiées arrivent sur la terre d'accueil intactes dans leur composition avec la répartition des rôles et les valeurs dites traditionnelles de leur pays d'origine. " Même si le ou les parents présents exercent un contrôle sur la famille et qu'ils donnent l'impression de maintenir le projet familial intégré et dynamique dans le fait, ce dernier camoufle parfois des problèmes qui, tôt ou tard, finissent par émerger sous la pression des difficultés d'intégration " (Jacob, Lévy, Bertot, Sauvé et Poblete, 1994 ; p. 222). Les réfugiés changent parfois leur mode de vie, leurs comportements, pour arriver à s'adapter et à s'intégrer. S'ils ne changent pas de stratégie, ils pourront empêcher facilement chez leurs enfants la réussite de leur intégration sociale et scolaire.

1.3.2 Le rapport entre la famille et le rendement scolaire

Le rendement scolaire de l'enfant est toujours influencé par les rapports familiaux qui existent au sein de cette cellule. L'institution familiale, qui joue déjà un rôle primordial dans le développement global de l'enfant, est aussi une entité capable d'influencer de façon spécifique la performance scolaire de ce dernier. Pour comprendre les répercussions d'un milieu familial au regard du rendement scolaire des enfants de niveau primaire, le ministère de l'Éducation du Québec (1990), dans une enquête sur la situation d'enfants ayant vécu avec des changements familiaux, montre que les nouvelles réalités familiales, tels le divorce, la séparation et le travail des mères à l'extérieur du foyer sont des facteurs qui influent sur le rendement scolaire de l'enfant et ont un impact négatif sur sa performance, tout comme la performance scolaire des enfants immigrés dépend du profil socio-éducatif et culturel de leur famille. Selon les difficultés rencontrées dans le système scolaire québécois, les parents immigrés utilisent des stratégies différentes et l'efficacité de ces dernières varie d'une famille à l'autre. " La diversité que présente aujourd'hui les familles immigrées sous l'angle à la fois des origines, des situations sociales et des milieux d'implantation en rend difficile toute définition d'une attitude type des familles immigrées en ce qui concerne le rapport à l'école " (Barou, 2000 ; p.54). Les situations socio-économiques défavorables des parents influencent largement leur manque de participation. " Les familles immigrées vivant dans certains quartiers dits " sensibles " connaissent des problèmes sociaux qui rejaillissent sur leurs comportements vis-à-vis de l'école " (Barou, 2000 ; p.54). Les échecs scolaires des enfants immigrés sont dus à un faible niveau scolaire des parents, une absence de matériels de travail à la maison, à une dévalorisation de soi par rapport au personnel enseignant et à une résistance culturelle de la part de leur communauté migrante. " Les attentes initiales des familles immigrées par rapport à l'école sont donc élevées, particulièrement en ce qui concerne les espoirs de promotion sociale pour les enfants " (Barou, 2000 ; p. 54).

Suivant que les enfants immigrés parlent ou non le français, être inscrit dans une classe d'accueil est nécessaire. Les classes d'accueil sont des classes à petits effectifs destinés aux enfants de familles migrantes non francophones dont l'objectif premier est d'apprendre le français de façon à leur permettre une intégration rapide dans une classe ordinaire. Dans ces classes la plus grande partie des cours est consacrée à l'apprentissage du français, langue étrangère, selon une méthode communicative, qui doit permettre un rapide accès à cette langue, l'accent étant d'abord mis sur la langue orale, puis sur la lecture et l'écriture.

Tous les enfants immigrés ne s'adaptent pas de la même façon sur une même période de temps sur le plan scolaire par rapport à leur niveau de départ, de leurs problèmes familiaux et, spécifiquement, des difficultés langagières. Beaucoup d'intervenantes et d'intervenants sont de plus en plus préoccupés de par leurs situations. En effet, d'après plusieurs recherches effectuées durant la dernière décennie, (La Perrière, 1983 ; Latif, 1988 ; Mc Andrew, 1988 ; Rousseau, Corin et Renaud, 1989 *in* Terrisse, Trottier et Chevarie, 1994), les enfants immigrés issus de minorités ethnoculturelles présenteraient des risques plus élevés d'inadaptations sociale et scolaire que les enfants québécois de souche. D'après Mongeau (1991), ils seraient surreprésentés dans les services spécialisés d'adaptation scolaire. Cet auteur mentionne également, en se basant sur de récentes études de Conseil Scolaire de l'Île de Montréal (CSIM), que 40% des élèves ayant fréquenté des classes d'accueil accumulent ensuite des retards et des difficultés qui les amènent au décrochage scolaire. Selon Pagé, Mc Andrew et Jodoin (1998 ; p.2) "31,4% des écoles des l'Île ont une clientèle scolaire constituée d'élèves immigrants ou de première génération à plus de 50% et que 12,4% d'entre elles connaissent même une densité ethnique supérieure à 75% ". Pour comprendre les raisons de leurs difficultés, plusieurs aspects ont été étudiés, comme les statuts socio-économiques faibles chez les individus récemment immigrés; les expériences traumatisantes vécues antérieurement à l'immigration dans leur pays d'origine; les difficultés d'adaptation linguistique; l'éclatement de la cellule familiale au cours de l'immigration et le changement de milieu de vie (Terrisse, Trottier et Chevarie, 1994). Les enfants immigrés qui arrivent à Montréal ont des difficultés à choisir entre les valeurs, les attitudes, les pratiques éducatives familiales et celles issues de la culture québécoise. " L'enfant serait soumis à une distorsion entre les valeurs éducatives de la famille et les valeurs de la culture dominante véhiculée par l'école, et c'est cet éloignement culturel entre les deux systèmes de valeurs qui serait en bonne partie responsable de ses difficultés, non seulement scolaires mais aussi sociales et émotionnelles " (Terrisse, Trottier et Chevarie, 1994). Pour fréquenter une école à Montréal, la maîtrise de la langue française est une exigence de base établie par le Ministère. Tous les élèves doivent suivre le programme éducatif de la même façon.

Ainsi, les enfants des parents immigrés doivent se conformer à la culture scolaire; ils seraient en effet obligés de concilier les valeurs familiales valorisées par la société québécoise avec leur identité culturelle. Morin (1988), mentionne que “ les pratiques éducatives familiales chez les immigrants favorisent peu les comportements visant l’autonomie, la créativité, l’expression de soi et l’analyse critique ” (*in* Terrisse, Trottier et Chevarie, 1994 ; p.234). Elles veulent orienter les enfants en fonction de leur vécu au lieu de les laisser faire leurs propres expériences avec le milieu d’accueil. D’après Mc Andrew (1988), “ les valeurs éducatives des parents immigrés seraient fréquemment en conflit avec celles du milieu scolaire, ce qui les rend agressifs et méfiants envers l’école, car ils saisissent mal ses exigences ou sa permissivité ” (Mc Andrew *in* Terrisse, Trottier et Chevarie, 1994 ; p.234). D’un autre côté, on peut parler de l’attitude du personnel enseignant face aux élèves migrants qui méconnaissent les aspirations éducatives des parents, leurs valeurs et leurs besoins. On ne saurait parler de l’adaptation du jeune enfant sans parler des valeurs éducatives familiales.

“ La dimension cognitive fait apparaître les valeurs comme un ensemble de conceptions à caractère normatif qui résulte des expériences antérieurement vécues par l’individu et qui vont lui servir à analyser, apprécier et à évaluer son environnement ” (Terrisse, Trottier et Chevarie, 1994 ; p.235). D’autres auteurs décrivent la valeur éducative comme “une conception explicite du degré d’importance qu’un individu accorde à des modalités d’être et d’agir propres à ses environnements éducatifs ” (Perron et Boulard 1981, p.3). Les valeurs éducatives sont dynamiques, elles peuvent influencer et être influencées par l’environnement. Pourtois (1979), Perrenoud et Montandon (1987) et Kellerhals et Montandon (1991) cités dans Terrisse, Trottier et Chevarie (1994) pensent que les pratiques éducatives, les attitudes et les valeurs éducatives parentales peuvent influencer considérablement l’adaptation scolaire et sociale de l’enfant. De même pour de nombreux chercheurs dont Yarrow, Rubinstein et Pederson (1975) cités dans Terrisse, Trottier et Chevarie (1994 ; p.236), “ les valeurs et les pratiques éducatives parentales seraient plus déterminantes pour l’adaptation et le développement de l’enfant que l’appartenance à une classe sociale ou à une communauté ethnoculturelle ”. Les valeurs éducatives sont souvent influencées par le niveau socio-économique des parents. Pour leur part, Luster (1986) et Luster, Rhodes et Haas 1989 *in* Terrisse, Trottier et Chevarie, 1994 ; p.236) montrent que “ les effets du statut socio-économique des parents sur leurs attitudes et leurs pratiques éducatives se manifestent par le biais de leurs valeurs éducatives, qui seraient donc les médiatrices de la recherche entre le statut, les attitudes et les pratiques ”. Pour certains, tels Sheintuch et Lewin (1981), “ l’origine ethnique des parents n’explique que 6% de la variance de leurs valeurs éducatives alors que la scolarité des parents en explique à elle seule 30% ” (*in* Terrisse, Trottier et Chevarie 1994 ; p. 237). Les valeurs éducatives sont construites à l’aide des

vécus culturels, mais le niveau scolaire joue un rôle déterminant. Laosa (1980) et Lewin (1988) mettent en évidence le fait que “ les valeurs, les pratiques et les stratégies éducatives varient selon les cultures ” (*in* Terrisse, Trottier et Chevarie, 1994 ; p. 237). La famille est la première structure où l'enfant peut trouver un encadrement affectif, social et scolaire. Son fonctionnement est un bon moyen pour évaluer l'évolution de l'enfant.

Le ministère de l'Éducation du Québec constate que les troubles d'apprentissage ont augmenté de façon significative chez les élèves de niveau primaire (MEQ, 1985 *in* Bolduc, 1994). Le ministère de la Santé et des Services sociaux (1991) et la Commission de réforme du droit du Canada (Féger, 1988 *in* Bolduc, 1994) ajoutent qu'un lien existe entre le rendement scolaire et les difficultés que vivent les enfants dans leur milieu familial.

Il est à observer que le mouvement migratoire qui a favorisé l'arrivée de familles de communautés culturelles variées dans les pays industrialisés permet à une multitude de cultures de se rencontrer, mais ne facilite pas l'intégration scolaire des enfants de ces cultures. Ainsi, il revient aux familles de prendre des dispositions pour cheminer sur le plan scolaire avec leurs enfants. Les psychologues qui ont travaillé avec plusieurs communautés de cultures différentes font ressortir différentes raisons pour lesquelles les diversités culturelles chez les enfants de niveau primaire ont influencé leur rendement scolaire (Rey -Von Allmen, 1993).

De manière à mieux comprendre la situation des enfants de familles immigrantes qui fréquentent le système scolaire de la nouvelle structure d'accueil, les psychologues du Groupe de Recherches Actions de Psychologues pour une Éducation Interculturelle (GRAPEI) ont considéré l'échec scolaire des enfants immigrés, leur surreprésentation dans les classes spéciales et dans les filières scolaires les moins valorisées. Ils se sont interrogés sur les difficultés d'ordre interculturel auxquelles ceux-ci ont été confrontés. Pour les aider à mieux s'intégrer, certains psychologues pensent qu'il faut chercher à identifier le mode de fonctionnement des migrants dans leur famille, leur communauté et d'autres communautés (Rey -Von Allmen, 1993), leur niveau de tolérance, de rapports avec autrui dans les types de fréquentations vécues ainsi que leurs relations interpersonnelles et leurs pratiques de travail.

Dans toutes les familles migrantes, pour aider les enfants qui ont des difficultés à intégrer la nouvelle structure, il faut considérer l'ensemble de la famille. “ Consultation pour enfants cela implique que l'on parle, que l'on travaille avec les familles, avec les parents de ces enfants ” (Rey-Von Allmen, 1993; p. 265). La société, comme la famille, fournit à chacun les matériaux et les repères pour se construire dans sa singularité. Les intérêts des parents migrants pour intégrer la nouvelle société se

trouvent dans des profils très différenciés selon leur pays d'origine et la perception qu'ils ont de leur intégration. Chaque communauté migrante arrive avec sa culture et des intérêts différents. Toutefois, ils espèrent que le milieu éducatif que devront fréquenter leurs enfants sera impartial, de façon à adopter une attitude égalitaire vis-à-vis des enfants, quelque soit leur lieu d'origine.

Le phénomène migratoire récent au Québec a modifié les structures scolaires de l'école au regard de la représentation des élèves et de la langue. "À Montréal, les élèves immigrants comptent pour 46,4% de la clientèle du réseau scolaire francophone et plus d'un tiers des écoles atteignent des taux de densité ethnique supérieur à 50%" (Mc Andrew, 2001; p. 14). Ainsi, l'école québécoise fait face à de grands défis. La diversification de plus en plus marquée des profils socio-économiques, linguistiques et culturels est plus complexe que par le passé. Imposer une formule unique aujourd'hui pour les deux groupes est fortement questionné par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). Le Québec a fait alors le choix d'un modèle, unique en Amérique du Nord, de services spécifiques aux nouveaux arrivants visant l'apprentissage de la langue, auquel il a d'ailleurs consenti des ressources importantes. Ce choix reflète l'enjeu central que représentait la francisation des immigrants dans le débat démolinguistique (MEQ, 1988a ; Plourde, 1988).

Le fonctionnement des enfants migrants est très préoccupant pour la société québécoise. Dans le but d'identifier comment sont accueillis les immigrants et les immigrantes dans le système scolaire, diverses recherches portant sur l'immigration et la diversité à l'école ont été menées. Les problématiques à l'étude sont l'avenir des programmes d'apprentissage du français par les nouveaux arrivants et le maintien des langues d'origine; les liens entre les interventions éducatives en milieu défavorisé et la lutte à l'échec scolaire chez les minorités; la place de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire; le rôle de l'éducation à la citoyenneté et, enfin, le débat sur le partage d'institutions scolaires communes, comme conditions nécessaires à l'intégration. Certains pensent aussi que la structure d'accueil destinée aux enfants des migrants influence grandement leurs performances scolaires. "Le choix politique d'un modèle d'enseignement de la langue d'accueil axé sur des services spécifiques et intensifs sous forme d'une classe fermée paraissait alors pertinent" (Mc Andrew, 2001; p. 26). Il correspond mieux avec le profil des nouveaux arrivants qui ne parlent pas français. L'apprentissage du français par ces derniers est alors conçu comme un processus structuré et systématique visant le développement des habiletés de communication et de la maîtrise de la langue scolaire, mais également une initiation aux réalités et aux codes culturels de la société d'accueil (MEQ, 1988a). Ces classes augmenteraient l'isolement des nouveaux arrivants avec le milieu. Les immigrantes et les immigrants déplorent les contacts réduits avec les francophones et redoutent, pour certains, une marginalisation plus ou moins permanente au plan scolaire. "Le

Ministère a tenté de freiner la durée des services spécifiques en offrant un soutien linguistique additionnel durant les deux premières années où les élèves des classes d'accueil intègrent la classe régulière” (Mc Andrew, 2001; p. 28). Selon l'étude la plus récente à cet égard, une forte majorité de la clientèle qui a intégré les classes au préscolaire ou au primaire, quelle que soit son origine, connaît un parcours scolaire normal et même un taux de diplomation supérieur à la moyenne, et ce, sans aucun retard scolaire pour quelque 37,6% d'entre eux (MEQ, 1996a). L'observation et l'analyse de l'évolution des deux modèles d'intégration ont permis au MEQ d'exprimer que la classe ordinaire doit être le principal lieu d'intégration des élèves nouvellement arrivés au Québec (MEQ, 1997a). D'autres expériences ont été réalisées dans d'autres provinces et d'autres pays où l'immigration est importante. Nous pensions que leurs formules et leurs débats pouvaient nous éclairer mais la dynamique sociolinguistique simple représente une limite à la comparabilité avec le contexte québécois. (Mc Andrew, 2001; p. 32). Ce qui explique que la question linguistique n'a pas la même priorité pour toutes les sociétés d'accueil et que leurs modèles d'intervention peuvent être différents d'une communauté à une autre. Ces deux modèles ont été expérimentés dans d'autres régions et d'autres pays. Face à la remise en question de l'ordre linguistique, le Québec, dans sa politique d'intégration, a permis un enseignement des langues d'origine. “ L'ouverture au pluralisme linguistique et surtout la reconnaissance d'un rôle de l'état à cet égard s'inscrivent clairement dans la foulée de ses développements” (Mc Andrew, 2001; p. 49). Dans le cadre de la politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, le MEQ ouvre d'ailleurs la voie à ce que les commissions scolaires aient plus de liberté pour utiliser les sommes consenties à l'enseignement des langues d'origine afin de mieux répondre aux besoins des nouveaux arrivants (MEQ, 1998b).

Le phénomène migratoire québécois facilite la rentrée de toutes les communautés et toutes les catégories de migrants. La politique québécoise de sélection des migrants, basée sur l'arbitrage d'objectifs divers, démographiques économiques, linguistiques, humanitaires et familiaux, induit une immigration diversifiée et ce, tout spécifiquement au plan socio-économique (Gagné et Chamberland, 1999). Trois catégories de migrantes et de migrants sont retenues : les indépendants 45%, le regroupement familiale 35% et les réfugiés 20%. Le regroupement familial et les réfugiés sont deux catégories qui ont plus de difficultés économiques et envoient davantage leurs enfants dans des écoles défavorisées à haute densité. Ces enfants sont pour la plupart nés au Canada et font partie de la deuxième génération, (près de 16,2%).

Il existe un lien étroit entre défavorisation et pluriethnicité. “ Si les liens entre la pluriethnicité et la défavorisation socio-économique sont complexes, les données relatives à la performance scolaire des élèves immigrés dans les milieux qui sont à la fois pluriethniques et défavorisés ont de quoi laisser

perplexe” (Mc Andrew, 2001; p. 80). Les résultats scolaires des groupes montrent que le secteur anglophone est généralement plus performant que le secteur francophone. Mais, les allophones tirent très légèrement de l’arrière dans toutes les matières, et plus particulièrement en français, langue d’enseignement, à l’exception de l’anglais, langue seconde (MEQ, 1994*b*). Les enfants provenant de milieux défavorisés échouent davantage sur le plan scolaire. Mais, la problématique des milieux ne se réduit pas uniquement à la seule question de l’échec scolaire. La faible participation des parents et la destruction des familles, une aliénation plus grande face à la culture de l’école et de la société ainsi que divers phénomènes de marginalisation y sont également identifiés (Drolet, 1992). Pour intégrer ces enfants, il faut les identifier. “ L’identification de cette clientèle cible ainsi que le choix de mettre en priorité la définition d’une action adaptée à ses besoins est certes légitime ” (Mc Andrew, 2001; p. 87). Par ailleurs, jusqu’au milieu des années 1990, l’approche québécoise de lutte à la défavorisation vise, en effet, essentiellement la pauvreté des francophones de vieille souche qui sont longtemps demeurés la clientèle la plus défavorisée au plan des résultats scolaires (Drolet, 1992). Il y a eu un changement dans le programme au début des années 1990 avec le Plan Pagé. Ce dernier remettait à l’ordre du jour diverses mesures compensatoires qui se retrouvaient sur une échelle nettement plus grande qu’à l’origine. L’École montréalaise, tout en conservant ces acquis, donne une nouvelle légitimité à la perspective systémique et à une analyse multicausale des raisons de l’échec scolaire en milieu défavorisé (MEQ, 2000*a*). L’effort d’intégration de la problématique de la diversité ethnoculturelle aux actions découlant des orientations et des grandes mesures, même s’il est louable, demeure modeste. L’impact de ce manque d’articulation des problématiques d’ethnicité et de défavorisation est toutefois limité par deux caractéristiques concernant l’École montréalaise, soit son insistance sur la flexibilité des mesures ainsi que la grande autonomie qui est laissée aux milieux locaux dans leur définition (Conseil Scolaire Île Montréal, 1999). Sur le plan international, “ face au défi de mieux articuler les mesures de soutien aux milieux défavorisés et de lutte à l’échec scolaire à la réalité pluriethnique, l’examen de sociétés dont l’expertise est plus ancienne en cette matière peut s’avérer pertinent, notamment du fait que le lien entre immigration et défavorisation y est plus marqué ” (Mc Andrew, 2001; p. 92). Des pays comme la France, l’Angleterre et les États-Unis ont choisi une approche centrée sur des zones entières et non sur les seuls établissements scolaires. Ils se distinguent par la nature sociale ou pédagogique des critères qui sont à la base de la définition de telles zones ainsi que des actions qu’on y soutient (Mc Andrew, 2001). Les pays d’accueil n’ont pas une même approche pour aborder la défavorisation et la pluriethnicité. “ Quoiqu’ils aient choisi une approche centrée sur des zones entières et non sur les seuls établissements scolaires, ils se distinguent par la nature sociale ou pédagogique des critères qui sont à la base de la définition de telles zones ainsi que des actions qu’on y soutient ” (Mc Andrew, 2001; p. 92).

La culture et la religion sont deux aspects qui ont fortement influencé le système éducatif québécois. La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire apparaît comme un concept multiforme, voire même élué. Il est très difficile de croire qu'on peut traiter exhaustivement cette problématique au Québec comme dans d'autres sociétés. La représentation ethnoculturelle dans les programmes et le matériel didactique et l'adaptation des normes et règlements scolaires ont, en effet, suscité nombre de controverses intéressantes. " Dès le début des années 1980, certains signes laissaient à croire que le milieu scolaire québécois commençait à prendre conscience de la nécessité d'une prise en compte de la diversité culturelle et religieuse intégrée à son fonctionnement institutionnel " (Mc Andrew, 2001; p. 110). Le rapport sur l'École québécoise et les communautés culturelles, publié en 1985, a fait débiter la phase d'adaptation systématique au pluralisme. Il vise la nécessité du MEQ pour développer un énoncé exhaustif en cette matière.

Les finalités et objectifs retenus dans le document sont au nombre de cinq, à savoir : la reconnaissance sociale de tous, quelle que soit leur culture d'origine ; la promotion des chances égales d'éducation en tenant compte des différences culturelles de chacun ; l'élimination de la discrimination raciale et ethnique ; le soutien à la communication sociale entre les personnes de différentes cultures et reconnaissance de la valeur et des apports de chaque culture (Ouellet, 1991).

Certaines limites s'imposent au système scolaire québécois par rapport à la faible participation des parents des communautés culturelles à la prise de décision relative aux orientations de l'école. Mais, quelles seraient les raisons qui freineraient les parents haïtiens dans leur implication dans l'école ? Pourquoi ces derniers éprouvent-ils certaines difficultés à s'adapter au système scolaire québécois ?

1.4 FAMILLES HAÏTIENNES ET INSTITUTIONS SCOLAIRES QUÉBÉCOISES

Les familles haïtiennes, provenant en majorité de milieux ruraux, ont fait augmenter en 1973 le nombre d'enfants haïtiens qui fréquentent le système scolaire québécois. Vers cette même époque on commence à dénoter des difficultés d'adaptation chez ces jeunes écoliers (Pierre-Jacques, 1984). Il semblerait que les enfants des immigrants de la première vague aient eu moins de problèmes d'adaptation (Conseil scolaire de l'Île de Montréal, 1981). Selon Pierre-Jacques (1984), la performance des enfants haïtiens est toujours inférieure à celle des enfants canadiens français. D'après une étude du même auteur, en 1980-81, 40,89% des élèves d'origine haïtienne inscrits à la C.E.C.M. accusaient un retard scolaire d'au moins un an et 34% d'au moins 24 mois. En 1981-82, le pourcentage des élèves accusant un retard d'au moins un an s'élevait à 49,32%. Une augmentation de 8,43% par rapport à l'année précédente. En 1989-90, le retard scolaire des élèves haïtiens s'est

accru à plus de 50%, et dans certaines écoles du Nord de la C.E.C.M., il se rapprochait des 60%, sans compter leur forte représentation dans les classes spéciales. 40% des jeunes d'origine haïtienne décrochaient avant d'avoir atteint leur secondaire V (Conseil des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1990). Berthelot (1990), constate que s'il tient compte du pays de naissance, les élèves de langue créole soit en retard ou en difficulté.

Cette situation, que vivent les parents haïtiens nouvellement arrivés avec leurs enfants, nous porte à réfléchir sur les besoins réels de ces derniers et il nous semble important de les aider à mieux comprendre les différences des deux systèmes scolaires dans le but de favoriser une meilleure intégration de leur part et, ainsi, de meilleures chances de réussite pour les enfants.

En effet, la littérature met en évidence plusieurs variables associées aux difficultés reliées à leur intégration. Certains auteurs, qui ont déjà analysé les difficultés rencontrées par les parents haïtiens au regard de l'école québécoise, les associent aux différences socio-économiques et culturelles. Selon Escarne (1987), les difficultés d'adaptation scolaire des enfants sont le résultat d'une faible scolarisation des parents. Ils ne peuvent pas intervenir de façon adéquate pour orienter ou soutenir ces derniers dans leur scolarisation. Barbier, Olivier et Pierre-Jacques in Pierre-Jacques (1984), soulignent, d'une part, des difficultés d'ordre sociopédagogique liées à la situation socio-économique des familles migrantes et à la différence des attitudes, attentes et aspirations développées vis-à-vis de l'éducation en général et de l'école en particulier dans chacun des systèmes. D'autre part, ils identifient des obstacles d'ordre psychopédagogique associés à la différence des programmes, des méthodes d'enseignement et des structures organisationnelles. Selon Davilmar (1998), les difficultés des parents haïtiens dépendent certes de leur situation socio-économique mais aussi du peu de temps disponible pour leurs enfants. Parallèlement, Pierre-Louis (1993), dans son étude sur la perception des parents haïtiens face à l'école québécoise, explique que les réticences manifestées par les parents sont en lien direct avec la peur éprouvée par ceux-ci de devoir affronter le système scolaire québécois. D'autres facteurs peuvent exister sur le plan culturel. Abondant dans le même sens, Crèvecoeur (2000), affirme que les parents haïtiens restent trop attachés à leur culture et ne cherchent pas à intégrer le système éducatif québécois.

Dans le but de préciser ces différences, nous avons analysé les deux systèmes éducatifs de façon à en faire ressortir les ressemblances mais également les dissonances.

1.5 DIFFICULTÉS DES PARENTS HAÏTIENS ET ADAPTATION AU SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS

Le système scolaire haïtien n'a pas subi de très grandes modifications au regard de ses politiques éducatives. Basé sur la réussite, le système met davantage l'accent sur les résultats scolaires que sur le processus d'accompagnement qui amène à de bons résultats scolaires. La réforme éducative de 1982 en Haïti n'a pas tellement changé ses visées, ses orientations et ses pratiques éducatives. Le système se veut toujours orienter vers l'élitisme. C'est pourquoi, il n'est pas rare de retrouver dans des textes publiés, dans le cadre de la réforme, par le ministère de l'Éducation nationale d'Haïti (MENH) un discours de ce type :

“ Si l'une des assignations de l'école est de préparer des élites indispensables à l'entretien et à la promotion permanente de la culture, une mission corollaire de réparation sociale vise à offrir des chances égales à l'immense majorité des défavorisés qui devront, comme tous les fils d'une même patrie, accéder à une éducation fondamentale intégrale qui permet à tous de participer valablement à la construction du patrimoine commun ”.

(Ministère de l'Éducation nationale d'Haïti, 1982 ; p. 10)

Suite à cette déclaration et dans le but de donner réellement une possibilité à tous, dans sa politique de réforme, le MENH visait à “ préparer dans les prochaines années un système éducatif qui supportera à toutes les étapes scolaires, mais également qui formera des êtres responsables et capables de devenir eux-mêmes des accélérateurs du développement économique et social de l'ensemble de leurs concitoyens ” (Ministère de l'Éducation nationale d'Haïti, 1982 ; p. 10).

Toutefois, il faut mentionner que le système scolaire haïtien crée toujours de la dépendance. L'enseignante ou l'enseignant se présente comme “ la personne qui sait tout ”. Cette attitude empêche les apprenantes et les apprenants de devenir des êtres réflexifs, autonomes dans leurs actions. La structure, de la façon dont elle se définit, valorise celles et ceux qui arrivent à “ gravir tous les échelons ” et être diplômés à la fin de leurs études.

À signaler aussi qu'aucun programme d'accompagnement n'est mis en place pour évaluer les besoins des élèves, leurs parcours et leurs difficultés. En plus, la valorisation du travail et des productions réalisées tient peu de place dans les modèles pédagogiques favorisés par le système éducatif haïtien. Tant les programmes éducatifs que les approches pédagogiques mis de l'avant par l'enseignante et l'enseignant sont multiples et souvent valorisent peu l'apprentissage. Leur manque

de formation scolaire, leurs pratiques improvisées ainsi que leurs programmes éducatifs peu cohérents sont autant de facteurs qui minimisent l'apprentissage réel des élèves.

Le matériel didactique et pédagogique ainsi que les outils d'évaluation sont quasi inexistantes. De plus, entrevoir une participation des parents ne fait absolument pas partie des valeurs, des orientations et des pratiques du système scolaire haïtien. Par ailleurs, culturellement, la vision qu'ont les parents de l'école ne semble aucunement les motiver à collaborer avec cette dernière. Contrairement au système scolaire haïtien, le système scolaire québécois ne cesse pas d'évoluer depuis les années 60, en passant par la réforme de 1979 pour aboutir à celle de 1999, actuellement en cours d'implantation.

Le système éducatif au Québec a subi des transformations. Tenant compte que le Québec est une communauté multiethnique, le système éducatif s'est vu confronté à un nouveau défi, soit d'accueillir une clientèle dont une forte proportion ne parle pas français, et de devoir l'intégrer à ses programmes francophones réguliers. L'adoption en 1977 de la Charte de la langue française (Loi 101) accroît considérablement la clientèle des classes d'accueil. " D'abord mesure incitative, la formule des classes d'accueil devient règle de fonctionnement au Québec (Ferland et Rosher, 1987; p.16). De "1974 à 1977, la clientèle d'accueil se chiffre annuellement entre 3 200 et 3 500 élèves " (Ferland et Rosher, 1987; p.16). Tout ceci contribue à des différences non négligeables qui différencient les orientations des deux systèmes.

L'orientation de l'école québécoise est dynamique. Le système offre à la population une variété de programmes et de services éducatifs partant de la prime enfance, soit la maternelle 4 ou 5 ans, allant jusqu'aux cycles supérieurs universitaires. Les champs de compétences développés chez les élèves leur permettraient de devenir des individus autonomes.

À l'école québécoise, contrairement au système éducatif haïtien, l'élève est perçu comme l'acteur principal de sa formation. S'inscrivant dans une perspective constructiviste, l'élève est au centre de ses apprentissages. Selon Bisailon (1993), en plaçant les apprentissages des élèves au cœur de l'acte d'enseigner, la réforme curriculaire réanime les éléments les plus essentiels du métier d'enseignant. De même, dans les pratiques éducatives québécoises, tant la gestion des apprentissages que la gestion de classe favorisent chez l'élève de meilleurs apprentissages. Le Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et primaire est à la fine pointe de ce qui se fait en éducation (MEQ, 1997). Ce programme riche et diversifié privilégie un apprentissage adapté à la réalité des jeunes tout en assurant le développement de compétences générales et essentielles. Les divers agents éducatifs participent à différents niveaux du système éducatif québécois et leur pouvoir

est souvent décisionnel. Ainsi, les parents, premiers responsables de l'éducation de leurs enfants devraient être des partenaires privilégiés au sein du système scolaire québécois. Ils peuvent agir seuls ou en groupe. " Le rôle des parents au point de vue collectif fait appel à leur participation au sein des instances créées par la Loi. La Loi 107 oblige chaque école à se doter d'un comité d'école et d'un conseil d'orientation, lieux par excellence de participation des parents " (Després-Poirier, 1995; p.12).

Les différences observées par les parents haïtiens en rapport au fonctionnement des deux structures éducatives constituent en grande partie leurs difficultés. Elles ne leur permettent pas d'épouser facilement de nouvelles valeurs et ralentissent considérablement leur intégration dans le nouveau système éducatif très différent de celui à l'intérieur duquel ils avaient évolué dans leur pays d'origine.

En résumé, le système scolaire haïtien ne prévoit aucune obligation ni exigence concernant le rôle de parent accompagnateur ou encore de parent éducateur. Par contre, le système scolaire québécois exige des parents haïtiens un changement d'attitude qui vise une participation active de ces derniers à la vie scolaire de leurs enfants. Ce qui n'est certes pas toujours chose facile pour les parents haïtiens fréquentant ce nouveau système éducatif.

1.6 SYSTÉMATISATION DES DIFFÉRENCES ENTRE LES SYSTÈMES SCOLAIRES QUÉBÉCOIS ET HAÏTIENS

En plus de ces réalités socio-économiques et culturelles, les deux systèmes scolaires présentent plusieurs caractéristiques hétérogènes. Les deux systèmes évoluent dans des structures et des cultures distinctes. Ces différences concernent les orientations curriculaires, les valeurs éducatives favorisées ainsi que les pratiques pédagogiques valorisées.

Lorsque nous regardons le profil du système éducatif haïtien, nous constatons qu'il est orienté vers l'élite intellectuelle et les valeurs prônées ne tiennent pas compte des besoins de la population globale. Elles visent davantage la réussite de celles et ceux qui sont performants. Les pratiques éducatives ne sont ni réglementées ni contrôlées. Par contraste, le système scolaire québécois est dynamique. Il présente des programmes éducatifs qui définissent clairement les valeurs et les orientations de l'école québécoise. Selon le ministère de l'Éducation (2001), les finalités éducatives de l'École québécoise et sa mission reposent sur trois axes, à savoir : l'instruction, la socialisation et la qualification. De plus, ses valeurs résident dans les compétences professionnelles à pouvoir former des citoyens autonomes. À l'éducation préscolaire et en enseignement primaire, la conception de

l'apprentissage véhiculée dans le programme de formation, riche et diversifiée, s'inscrit dans une perspective constructiviste de l'apprentissage dans laquelle l'élève est l'acteur principal. Au Québec, "l'école donne à tous les enfants l'occasion de réaliser un large éventail d'apprentissages fondamentaux associés à la compréhension du monde, au développement personnel, à la socialisation et, bien sûr, au cheminement scolaire et à ce qu'il comporte de connaissances disciplinaires" (MÉQ, 2001; p. 3). Les parents haïtiens récemment immigrés sont appelés à vivre plusieurs situations nouvelles dans leurs processus d'intégration, ce à quoi ils ne s'attendaient pas en raison de leur manque de préparation et de l'accumulation des défis rencontrés.

Est-il pensable que des parents haïtiens domiciliés à Montréal et ayant vécu dans un pays sous-développé d'où découle un système éducatif peu stimulant et non encourageant arrivent à modifier, voire même changer leurs attitudes envers un système éducatif peu connu qui est celui auquel ils doivent s'intégrer ? Il nous apparaît donc primordial de mieux cerner les éléments qui favoriseraient dans cette population une intégration progressive.

1.7 FORMULATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE

L'école québécoise attribue un rôle primordial aux parents concernant leur participation active dans le cheminement scolaire de leurs enfants. Par ailleurs, comme nous l'avons établi dans notre recension de la documentation scientifique, les parents provenant de populations vulnérables et, au premier titre, de certaines minorités culturelles de récente immigration, manifestent souvent un faible sentiment de compétence au regard de leur capacité d'encadrement, de gestion et de soutien aux activités scolaires de leurs enfants. Actuellement peu de recherche porte sur les attentes des parents d'origine haïtienne au regard de la scolarisation de leurs enfants et, à plus forte raison, des attentes d'efficacité qu'ils peuvent entretenir à l'égard de l'exercice de leurs responsabilités parentales en la matière. En conséquence, il nous semble justifié de formuler la question de recherche suivante : En quoi la durée de séjour ainsi que le statut socio-économique des parents haïtiens d'enfants d'âges préscolaire et primaire affectent-ils les attentes qu'ils ont au regard de la scolarisation de leurs enfants, leur sentiment de compétence à cet égard ainsi que les besoins de formation et d'information à l'exercice de leurs responsabilités parentales en la matière?

2. CHAPITRE DEUX : CADRE CONCEPTUEL

De manière à répondre à notre objectif général de recherche qui vise à identifier les attentes de parents d'enfants d'âges préscolaire et primaire d'origine haïtienne au regard de la scolarisation de ces derniers ainsi que leurs besoins d'information et de formation à l'exercice des responsabilités parentales à cet égard. Nous allons, dans le cadre de ce second chapitre, préciser de façon spécifique les difficultés que rencontrent les parents haïtiens. Ces difficultés sont en partie associées au phénomène d'acculturation des familles immigrantes mais aussi au concept de compétences parentales qui font qu'un parent pourrait ou non intervenir dans le cheminement scolaire de son enfant.

2.1 LE PHÉNOMÈNE D'ACCULTURATION

2.1.1 Définition du concept d'acculturation

L'acculturation réfère à un concept dynamique qui nous permet de nous interroger sur des problèmes liés à la collectivité. Même si ce concept a évolué avec le temps, il demeure perçu comme étant inévitablement un phénomène collectif. Cependant, certains éléments doivent être considérés lorsque l'on cherche à expliquer les attitudes ou les prédispositions à agir chez des individus soumis à des processus migratoires, c'est-à-dire les effets de modifications imposés de l'extérieur aux structures de leur société d'origine.

Si l'acculturation était au départ vue comme un phénomène collectif traitant des problèmes des communautés de façon globale, aujourd'hui, ce phénomène semble appartenir tant à l'individu qu'au collectif. Les difficultés individuelles auraient même des répercussions sur le groupe, de manière non négligeable. " Alors que l'acculturation était proposée à l'origine comme un phénomène collectif, on admet aujourd'hui que c'est un phénomène individuel qu'on nomme acculturation psychologique. Sur ce plan, l'acculturation renvoie aux changements individuels qui accompagnent l'acculturation collective " (Berry et Kim 1988; p.207). Elle est considérée comme une transformation de deux cultures qui peut conduire, soit à une assimilation (une des deux cultures disparaît au profit de l'autre) ou à une intégration, c'est-à-dire à un mélange culturel. Dans les deux cas les communautés migrantes se rapprochent de la structure d'accueil. L'acculturation est " l'ensemble des phénomènes résultant du contact direct et continu entre des groupes d'individus de cultures différentes avec des changements subséquents dans les types de culture originaux de l'un ou des deux groupes " (Camilleri, 1989; p. 29). Puis, d'ajouter l'auteure, " les modalités de l'acculturation sont évidemment

très variables et se situent entre deux pôles : une seule culture influence l'autre, auquel cas on est en présence d'une relation asymétrique qui évolue vers la domination; ou bien se produisent des échanges plus ou moins réciproques avec modification ou non des conduites ” (Camilleri, 1989; p. 29).

2.1.2 L'acculturation comme processus

Le phénomène de l'acculturation joue un rôle très important dans la détermination du fonctionnement des communautés migrantes. Grâce à ce phénomène on peut observer les différents modes d'intégration et les différentes stratégies utilisées par les communautés migrantes pour fonctionner dans la nouvelle culture. Selon Berry et Kim (1988), quatre catégories sont définies dans le phénomène d'acculturation, soit : l'intégration, l'assimilation, la séparation et la marginalisation. Ils s'entendent pour dire que le comportement adopté par une communauté n'est pas seulement influencé par la culture dans laquelle elle vit mais également par d'autres cultures venant de l'extérieur. Les gens culturellement différents rencontrent souvent des difficultés dans leur pays d'accueil. Ils n'acceptent pas toujours toutes les différences qu'apporte autrui parce qu'ils désirent conserver certains acquis ou habitudes de vie.

“ Les difficultés rencontrées pourraient être liées à des différences de valeurs, de normes et de modèles sociaux, source de malentendus et d'incompréhension réciproques entraînant des jugements de valeurs pouvant aller jusqu'à la tension interpersonnelle, au conflit, au rejet et à l'échec de l'action professionnelle ”. Très souvent ces difficultés sont observées quand la communauté migrante a des valeurs culturelles que la nouvelle culture ne valorise pas. Alors que pour eux, ces valeurs sont précieuses et leur vie est en quelque sorte construite à partir de celles-ci. Selon Redfield, Linton et Herskovits (1936), la culture désigne les aspects de l'environnement qui résultent de l'activité humaine. Elle correspond aux traits psychologiques appris ainsi qu'aux conduites qui en découlent. La culture des individus transparait dans leurs perceptions, leurs croyances, leurs valeurs, leurs coutumes et leurs comportements mais aussi à travers les objets symboliques qui se retrouvent dans leur nouvel environnement. Elle est proposée comme un modèle, soit une forme qui se concrétise dans une logique particulière. “ Les significations culturelles distinguent les groupes entre eux et, d'autre part, à l'intérieur de chacun d'eux, elles amènent à se comporter de façon similaire devant les stimuli investis par la culture ” (Camilleri, 1989; p.22-23). Selon le même auteur, elles sont donc un facteur d'uniformisation différentielle.

“ La culture est l'ensemble plus ou moins fortement lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce

regroupement, sont amenés à distribuer de façon à prévaloir sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques ” (Camilleri, 1989; p.27).

Quand les individus n'arrivent pas à investir le phénomène de l'acculturation, ils produisent des réactions et parfois se trouvent en état de choc.

“Le choc culturel serait donc défini comme une réaction de dépaysement, de frustration, de rejet, de révolte et d'anxiété. En un mot : Une situation émotionnelle et intellectuelle qui apparaît chez les personnes qui, placées par occasion ou profession, hors de leur contexte socioculturel, se trouvent engagées dans l'approche de l'étranger ” (Cohen-Émerique, 1985 *In* Hohl et Cohen-Émerique, 1999; p.107). Une application toute particulière du phénomène est observée au sein des familles migrantes haïtiennes. La communauté haïtienne qui demeure à Montréal vit l'acculturation non seulement de manière individuelle mais aussi de façon collective. Sur le plan individuel, la personne nouvellement arrivée peut chercher tout aussi bien à rester attachée à sa culture d'origine, tout comme elle peut vouloir se rapprocher davantage de sa nouvelle patrie. Selon l'orientation prise par l'individu, ce dernier adhèrera à l'une ou l'autre des catégories de Berry.

2.1.3 Modes d'acculturation et stratégies d'adaptation

Pour vivre dans la nouvelle structure, les communautés migrantes choisissent chacune un mode d'acculturation et développe leur propre stratégie d'adaptation. Mais, il est certain que tous n'utilisent pas les mêmes moyens. C'est en ce sens que Berry (1990) explique que l'ajustement n'est pas la seule stratégie d'adaptation et l'assimilation n'est pas le seul mode d'acculturation. L'intégration serait perçue comme une synthèse de deux codes culturels : celui de la société d'accueil et celui de la société d'origine. Pour abonder dans le même sens, Kanouté (2002) affirme que “ contrairement à l'intégration qui est à la croisée des cultures d'origine et d'accueil, l'assimilation procède par une déculturation plutôt complète de la culture d'origine ou par son reniement, jumelée à une resocialisation active dans celle de la société d'accueil ”. Selon Berry (1989), la marginalisation désigne l'attitude des immigrantes et des immigrants qui adoptent une distance d'avec leur culture d'origine, sans pour autant investir celle du pays d'accueil. Lorsque la séparation est choisie comme mode d'acculturation, il y a un repli total sur la culture d'origine et un rejet de celle de la société d'accueil. Mais d'autres facteurs influencent la préférence du choix (volontaire ou involontaire) des gens qui sont en échange de culture.

Dans ce sens, pour Larose, Bourque, Terrisse et Kurtness (2001); Berry, Trimble et Olmedo, (1986), les individus qui sont en situation d'acculturation volontaire, tels les membres des communautés culturelles qui s'établissent par choix, ont moins de difficulté tout au long du processus car leur attitude envers l'autre culture est plus positive que celle des gens pour qui le contact est imposé, comme c'est le cas pour les Réfugiés. Une personne marginale vit davantage de stress et d'anxiété et souffre souvent de problèmes sociaux (tels que l'abus de substances nocives pour les adolescents ou les adultes et l'échec scolaire pour les enfants de niveaux primaire et secondaire) que l'individu pleinement assimilé à la culture collective. À ce moment, des réactions similaires peuvent se reproduire chez tous les membres de cette communauté migrante. Les services d'accueil vivent particulièrement cette situation, compte tenu de la présence des communautés de cultures différentes qui s'y réfèrent. Dans une confrontation de cultures, les nouveaux arrivants sont appelés à modifier leurs perceptions ainsi que leurs attitudes.

En contexte d'immigration, la structure la plus vulnérable est la famille car avec l'occidentalisation et la migration, la structure familiale passe souvent de la famille élargie ou de la tribu à la famille nucléaire; ce qui induit non seulement une réduction numérique mais aussi toute une modification des réseaux de solidarité et de prise en charge à l'intérieur du noyau familial. Les familles migrantes arrivées au Québec se trouvent face à des pratiques familiales très différentes de leurs expériences antérieures. Elles sont de type traditionnel que nous pouvons comparer à celui des anciennes familles québécoises. Pour s'adapter à la nouvelle structure, les familles migrantes doivent trouver des stratégies non seulement individuelles mais aussi de groupe. Ainsi, chaque personne cherche à construire ou à reconstruire son identité. "Les stratégies familiales des immigrantes et des immigrants sont alors le moyen de conjuguer et d'opérationnaliser ces deux façons individuelles et familiales de vivre le changement" (Vatz Laaroussi, 1994; p. 78). Ceci étant dit, face à toutes sortes de variétés retrouvées dans les modes d'acculturation et les stratégies d'adaptation, des auteurs ont essayé de présenter certains types de stratégies.

Dans le cadre de l'intégration des communautés migrantes, Vatz Laaroussi (1994), fait ressortir différentes modalités de changements individuels et familiaux dans les types de stratégies utilisées. Il distingue trois types, soit les stratégies offensives, les stratégies de repli et les stratégies d'assimilation déculturantes. Chacune de ces stratégies peut s'appliquer suivant la perception de l'individu et le mécanisme de défense dans lequel il se sent mieux.

Cohen-Emérique (1989), précise qu'il y a changement des relations homme/femme dans le couple. Ses membres sont influencés différemment par la nouvelle société : l'homme y prend souvent de son

autorité (sur la femme et ses enfants) alors que la femme est exposée à une possible émancipation. Signalons aussi la modification dans les modes d'éducation des enfants. Les parents, maintenant seuls à assurer cette responsabilité alors qu'ils avaient les conseils et l'aide directe de la famille élargie et de la communauté auparavant, s'en trouvent déstabilisés et fragilisés. Leurs modes d'éducation sont aussi confrontés à ceux de la société d'accueil et rencontrent des conflits de génération plus accentués que ceux rencontrés normalement à l'adolescence. En outre, l'autorité du père sera contestée autant par les fils que par les filles. Contestation dont l'issue est problématique, autant pour le père que pour les enfants. Rappelons également que certains jeunes, parce qu'ils étaient restés en Haïti, ont perdu un contact visuel avec les membres de leur famille pendant un certain nombre d'années. Ceci peut avoir pour impact d'engendrer des tiraillements entre les valeurs et les exigences de leurs parents et celles de la société d'accueil. Certains s'ajusteront, d'autres non. Ces derniers peuvent aussi démontrer des problèmes comportementaux. Selon Déjean (1978), ces jeunes adultes nouvellement immigrés doivent grandir dans des conditions particulièrement ingrates parce que se situant dans une période de transition et d'adaptation pour eux. Leur relation avec toute une série de réalités entièrement nouvelles, modifie leur comportement. Ainsi, ils ne pourront vivre sans heurts et sans déchirures dans leur famille. Le défi en est d'autant plus grand, tant pour ces adolescents que pour leurs parents.

Devant les difficultés qu'engendrent ces situations de transition chez leurs enfants, les parents immigrants doivent considérer plusieurs aspects avant de s'engager dans ce processus d'intégration. La notion d'intégration culturelle implique que celle des immigrants soit liée au respect des spécificités de chaque communauté mais également à l'ouverture de la culture majoritaire et aux efforts de cette dernière (Chancy, 1985; Conseil des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1990). L'un des objectifs de l'immigration est l'adaptation ou l'insertion dans le pays d'accueil. Pour cela, il faut développer chez les différents membres de la famille les compétences individuelles qui favoriseront une meilleure adaptation. L'adaptation sociale et scolaire des jeunes enfants se distingue par les séparations qui s'effectuent entre les générations. "Tous les programmes mettent en œuvre, d'une part, les activités pédagogiques centrées sur les aspects cognitifs et socio-affectifs auprès des jeunes enfants, d'autre part, des activités centrées sur les compétences parentales auprès des parents; ces derniers étant essentiellement représentés dans l'esprit des concepteurs de programmes par les mères" (Vatz Laaroussi, 1994; p.83). Les résultats de plusieurs recherches menées au Québec suggèrent qu'au niveau du système scolaire, les enfants de familles immigrantes qui rencontrent certains problèmes d'adaptation (retard, échec, abandon scolaire) pouvant être liés aux différences dans leurs valeurs culturelles ou à leur appartenance à un milieu socio-économiquement défavorisé

(Conseil scolaire de l'Île de Montréal, 1991; Crespo, 1985; Givreux, 1985; Laferrière, Mc Andrew, 1985; Lapierre, 1983 *in* Terrisse, Trottier et Chevarie, 1994). Le mode de fonctionnement des Haïtiens dans la communauté québécoise, nous donne l'impression qu'ils privilégient leur identité haïtienne. Il semblerait également que dans la communauté haïtienne vivant à Montréal, la tendance soit à la séparation et à l'assimilation. Si c'est le cas, nous comprenons pourquoi elle fait face à toutes sortes de difficultés dans la société québécoise.

2.1.4 Difficultés d'intégration rencontrées par les migrants haïtiens vivant au Québec

Le phénomène migratoire est un phénomène irréversible dans lequel les gens sont contraints de s'adapter au mode de vie de la structure d'accueil. Quoique plusieurs catégories de migrants aient planifié un projet migratoire avant de migrer, les difficultés d'adaptation et d'intégration restent encore incontournables. Mais toutes les communautés ne vivent pas ce processus de la même façon. Les difficultés rencontrées par la communauté haïtienne concernant son processus d'adaptation et d'intégration sont plus influencées leur réalité socio-économique et culturelle.

2.1.4.a Difficultés d'ordre socio-économique

Les migrantes et les migrants de la première vague qui étaient fortement scolarisés (soit 68% avec 14 ans d'étude et plus) ont résolu rapidement leurs problèmes socio-économiques une fois arrivés au Québec en trouvant facilement du travail dans le domaine de la santé, de l'éducation et des entreprises. Les difficultés liées au statut socio-économique se sont davantage posées pour la seconde catégorie de migrantes et de migrants, et ceci jusqu'à tout récemment. Cette catégorie était représentée en grande partie par des classes sociales (paysans, artisans, ouvriers ou employés non qualifiés, etc.) possédant un statut socio-économique faible. Ils ont davantage de problèmes d'insertion professionnelle lorsqu'ils arrivent au Québec car leurs compétences ne sont pas utiles dans les secteurs économiques offrant des emplois stables. Ce qui ne leur permet pas de payer tous les services nécessaires à leur famille. En plus, c'est une communauté dans laquelle le divorce devient banal. Certains gens ne respectent pas l'engagement lié au mariage. Ils pensent que le divorce est le meilleur moyen de s'en sortir. Les familles haïtiennes comptent donc de plus en plus de familles monoparentales. En outre, nombreuses sont les familles bénéficiaires de la sécurité du revenu. À l'opposé, ceux qui travaillent doivent le faire à raison de douze à seize heures par jour, ce qui ne leur laisse pas beaucoup de temps auprès de leurs enfants. Sur le plan culturel également, ils éprouvent des difficultés et souvent se sentent incompetents. Il y a une bipolarisation au niveau de la situation socio-économique des immigrants d'origine haïtienne (Berthelot, 1990). Il y a à l'intérieur

de la communauté haïtienne des gens très qualifiés occupant de bons emplois mais, à l'opposé, des personnes très peu scolarisées sans emploi (Conseil des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1995).

2.1.4.b Difficultés d'ordre culturel

Les réalités culturelles des parents haïtiens telles que vécues dans leur pays d'origine au regard de la scolarisation des enfants sont bien différentes de celles qu'ils retrouvent dans la structure d'accueil. Leur culture ne valorisant pas au préalable l'accompagnement et l'encadrement scolaire des enfants. Les parents haïtiens semblent choqués de constater que les valeurs véhiculées dans la société québécoise sont différentes des leurs. Certains éléments du code de politesse en Haïti diffèrent de celui qui prévaut au Québec. Il s'agit de la différence entre les systèmes interactionnels (Goodenough, 1971 *in* St-Surin, 1997). Par exemple, en Haïti, lorsqu'un adulte parle à un enfant, celui-ci ne doit pas le fixer dans les yeux, tandis qu'ici un enfant qui ne regarde pas l'adulte qui lui parle, fait potentiellement preuve d'impolitesse ou encore manifeste un manque d'intérêt (St-Surin, 1997). Toujours dans cette même perspective de valeur, ils jugent que le modèle éducatif québécois est trop laxiste par rapport au modèle haïtien. Quelle que soit la nature de la migration (individuelle, famille ou réfugiée) de la communauté haïtienne, les faits restent les mêmes. C'est le passage d'une société autoritaire à une autre dite " de démocratie directe " qui passe d'un réseau familial étendu à la nucléarisation de la famille et d'un contexte de soumission quasi totale de l'homme à l'égalité des rapports homme et femme. C'est le fait aussi d'un système éducatif très sévère basé sur le respect et l'obéissance à une permissivité qui peut paraître inquiétante, d'un système privé de règlement des conflits familiaux à l'intrusion de l'état dans la vie familiale par le biais du système sociojudiciaire. Ce qui ne permet pas facilement aux parents de se situer et de se positionner. En plus, au sein même de la famille, ils se trouvent confrontés avec l'attitude de la génération la plus jeune, " le rythme des changements affecte les relations interpersonnelles. Les enfants s'adaptent plus facilement aux mœurs de la société d'accueil, les différences entre les générations s'intensifient et le fossé est creusé entre les enfants et leurs parents, ces derniers deviennent exilés dans leur propre maison " (Chispin-Brutus, 1994; p. 14). D'autres constats ont été faits aussi dans les relations parents et institutions.

Sur le plan institutionnel, les intervenantes et les intervenants qui n'adhèrent pas aux pratiques éducatives, culturellement valorisées en Haïti, rendent la collaboration parent/enfant/école souvent difficile. Parallèlement, les relations entre les parents haïtiens et les intervenantes et intervenants du système scolaire québécois ne se font pas régulièrement. Le peu d'interrelations qui se développent

entre les parents de la communauté haïtienne et le personnel enseignant démontre qu'il n'y a pas réellement d'intégration des parents aux écoles québécoises.

Les parents haïtiens sont arrivés à Montréal avec des perceptions et des attentes propres à cette société d'appartenance et sont issus d'un modèle directement relié évidemment aux expériences vécues dans leur pays d'origine. À priori, les nouveaux arrivants ne veulent pas changer leur agir, voire même chercher à modifier les comportements de leurs enfants. Ils aimeraient vivre dans leur nouveau pays mais en préservant leurs anciennes façons d'agir. C'est en ce sens que nous pouvons comprendre que " face à des situations inédites, les membres du groupe, s'ils demeurent attachés au modèle, peuvent soit refuser de changer ses significations – auquel cas l'ensemble peut tendre vers le statisme ou soit les transformer ou en inventer, mais de manière à ne pas bouleverser la logique de ce modèle " (Camilleri, 1989; p. 28). Ainsi, il semblerait que dans la majorité des cas, les parents de la communauté haïtienne soient en état de choc culturel. D'autres raisons qui semblent empêcher certains parents d'accompagner leurs enfants dans leur processus scolaire restent à identifier, de même que celles qui définissent les rapports quasi inexistantes avec les divers personnels de l'école. Certains parents haïtiens unilingues créolophones, non seulement ne parlent pas la langue d'usage dans l'école que fréquentent leurs enfants, mais ont des représentations différentes de la scolarisation et de la participation du parent à la vie scolaire.

2.1.5. Les effets positifs de développer un fort sentiment de compétence chez les parents

Comme nous le mentionnions précédemment, le sentiment de compétence est fonction des résultats obtenus à partir des tâches réalisées. Plus nous obtenons de bons résultats, plus le sentiment de compétence se trouve renforcé positivement. Par ailleurs, les gens qui vivent diverses situations avec des succès répétés n'ont pas de crainte à s'engager affectivement car leur motivation à une tâche réussie par le passé est grande. Persévérants, ils n'ont pas peur d'affronter les difficultés qui peuvent survenir en cours de réalisation. Ils se fixent des buts, n'ont pas peur de l'échec et n'abandonnent pas facilement. Ils développent beaucoup de confiance en soi, d'ambition et un goût pour les défis. Leur motivation étant élevée lors des tâches à réaliser, leur niveau de persévérance face aux difficultés se trouve augmenté et suffit à mener à terme la tâche amorcée.

Les parents qui se savent capables d'éduquer adéquatement leurs enfants poursuivent une relation d'aide constante. Les résultats d'une étude de Pourtois (1979) montrent que les mères intelligentes, stables émotionnellement, peu anxieuses et tolérantes, ont un style éducatif en accord avec ces

caractéristiques. Elles respectent la personnalité de l'enfant, le réprimandent et le déprécient peu. Elles tiennent compte de ses capacités, suscitent chez lui un apprentissage autonome en le laissant agir de lui-même. Lorsque le sentiment de compétence est fort, les relations entre parents et enfants sont davantage harmonieuses. Au lieu de fuir devant les difficultés, les parents recherchent des solutions. Ainsi, après un échec, ils sont beaucoup plus motivés à développer d'autres stratégies qu'à abandonner.

2.2 Sentiment de compétence parentale au regard de l'apprentissage scolaire et famille migrante haïtienne

Les nouvelles réalités auxquelles sont confrontés les parents haïtiens ne semblent certes pas toujours faciles à assumer. Les différences entre deux cultures sont souvent énormes, et les divergences rencontrées dans les systèmes éducatifs ne facilitent pas leurs tâches. Si leurs interventions semblent limitées, est-ce par rapport à une potentielle méconnaissance de la culture québécoise, ou du moins leur incompétence parentale au regard du suivi scolaire de leurs enfants inscrits dans des écoles québécoises ?

2.2.1.a Définir le sentiment de compétence parentale

Pour Bouchard et Kalubi (2003), se sentir compétent se définit par :

“ Le sentiment de compétence et de confiance en ses ressources. Un sentiment qui permet de participer adéquatement au soutien de la personne par ses proches. Ce sentiment permet aussi de coopérer avec les services professionnels de l'adaptation et de la réadaptation afin que le parent puisse devenir partenaire autant des intervenants professionnels que des autres parents ”.

Le construit de sentiment de compétence est dérivé de la théorie de l'actualisation de Maslow qui fait du sentiment de compétence (ou d'incompétence) une conséquence objective (comportementale) de l'estime de soi, faible ou élevée. Le construit de sentiment de compétence propre à l'exercice des compétences parentales est devenu au fil des ans une préoccupation constante pour les scientifiques qui travaillent auprès des parents. La plupart des recherches réalisées dans ce domaine portent principalement sur la perception qu'ont des parents de leur capacité personnelle à intervenir. Le niveau de compétence développé par les parents n'est pas toujours évalué. La plus part d'entre eux ont de la difficulté à déterminer s'ils sont ou non compétent. La majorité des études associent un faible sentiment de compétence des parents provenant de milieux défavorisés à l'échec scolaire de leurs enfants. Certains auteurs, pour expliquer le sentiment de compétence parentale, ont recours à

d'autres univers théoriques. Par exemple, Johnston et Mash (1989) associent le sentiment de compétence à l'estime de soi. Ils déclarent que l'estime de soi inclut à la fois deux dimensions étroitement reliées entre elles, soit l'efficacité personnelle et la satisfaction. Un parent qui développe une forte estime de soi peut mieux aider son enfant à réussir. Selon Bandura (1982), l'efficacité personnelle se définit en fonction de l'attente de l'individu quant aux résultats de son action. Il explique que, pour le parent, c'est le fait de se sentir habile à résoudre des problèmes et de se croire capable d'assumer son rôle de parent. Trudelle (1991), écrit que le sentiment de compétence du parent fait appel à l'estime qu'il a de lui-même et que l'estime de soi est l'ensemble des sentiments rattachés à la perception que la personne a d'elle-même. Selon Écuyer (1978), l'estime de soi se définit par les perceptions que l'individu a de sa valeur et que le sentiment de cette valeur est fortement influencé par les perceptions et les réactions des personnes significatives. Boisvert (1997 ; p.25), pour sa part, pense que " le sentiment de compétence parentale relève de la perception que le parent a de ses qualités et de la satisfaction qu'il retire à assumer un tel rôle ". En somme, le sentiment de compétence serait déterminé en fonction de ce qu'une personne se croit capable de réaliser comme tâche. Un parent qui réussit plusieurs tâches peut développer un fort sentiment de compétence. Selon Charbonneau et Robitaille (1988), le sentiment de compétence réfère à une expérience subjective au sentiment d'efficacité. Quant aux habiletés et capacités, elles seraient l'expression de cette expérience subjective. Pour Léonard et Paul (1995), le sentiment de compétence parentale correspond à la perception qu'a le parent (mère ou père) à l'égard de ses habiletés et de ses connaissances dans son rôle de parent ainsi que de la valeur accordée et du degré de confort à assumer ce dernier.

À notre connaissance, très peu d'études portent sur le sentiment de compétence des parents haïtiens vivant au Québec à aider leurs enfants dans leur cheminement scolaire. Toutefois, leur sentiment de compétence à l'égard de l'éducation de leurs enfants peut varier la tâche à accomplir avec celui-ci. Dans la cellule familiale, le sentiment de compétence s'évalue surtout en rapport avec l'affectation des rôles parentaux. Si le parent remplit adéquatement le rôle qui lui revient, il se sent à la hauteur. Par contre, tout est directement lié à la façon dont il définit ce qu'est être responsable face à son enfant. La relation d'aide peut être fort différente d'un parent à l'autre mais aussi d'une culture à l'autre. En effet, selon les valeurs éducatives prônées dans une communauté et la manière dont les parents assument celle-ci dans le pays d'accueil, ceux-ci peuvent se sentir compétents ou incompétents. Ce qui peut renforcer ou diminuer leur sentiment de compétence parentale.

2.2.1.b Développement du sentiment de compétence des parents

Le sentiment de compétence parentale est particulier à chaque parent et principalement en fonction de la nature même des tâches à accomplir. Le développement de ce sentiment est différent selon la structure relationnelle de la famille (monoparentale, traditionnelle ou reconstituée) mais aussi en lien avec le type culturel de rapports socio-économiques que la famille assume (profession, groupe d'appartenance, etc.) (Pourtois, Desmet et Layahe, 1984). Les parents cherchent toujours à évaluer leurs compétences. Pour y parvenir, certains se comparent à d'autres parents ou encore prennent pour acquis ce que les autres disent d'eux. Certains, par contre, portent un jugement sur leurs propres actions et sur les résultats qu'ils obtiennent auprès de leurs enfants. Si les résultats obtenus sont négatifs, ils peuvent provoquer un sentiment d'incompétence chez le parent. Ce sentiment d'incompétence ressenti est fort souvent associé au degré d'attente des parents. Parfois les parents manifestent une attente beaucoup plus grande que celle qu'ils sont capables de produire. En effet, selon Boisvert (1997), pour de nombreuses raisons, les parents peuvent posséder des compétences et en ignorer l'existence. Ils peuvent détenir des compétences mais avoir des attentes trop grandes, engendrant ainsi la démotivation et la dévalorisation devant l'impossibilité de remplir la tâche qu'ils se sont fixée. Cette considération est importante dans la mesure où elle peut influencer les parents dans leurs prises de décision. Elle peut exercer une influence déterminante sur la quantité d'efforts consacrés et sur le degré de persistance que l'individu manifeste lorsqu'il est confronté à des difficultés professionnelles.

Par ailleurs, les parents haïtiens vivant à Montréal ressentent très souvent des moments d'incertitude à l'égard de la façon dont ils élèvent leurs enfants. Voulant utiliser tout ce qu'ils possèdent comme bagage affectif, économique, culturel et autres, ils demeurent des parents qui se questionnent souvent sur leur façon de faire face aux valeurs véhiculées par la société d'accueil. Toutefois, ils considèrent l'éducation de leurs enfants comme prioritaire. Malheureusement, rien ne garantit l'efficacité de leurs interventions en sol québécois où sont véhiculés des agissements parfois bien différents de leur culture d'origine. Cette incertitude de leur part est souvent suscitée par un manque d'information et voire même de formation au regard des us et coutumes du nouveau pays qui est maintenant le leur. Placés devant l'inconnu, ils valorisent les stratégies qu'ils connaissent et qui sont certes bien perçues en Haïti. Pour eux les stratégies qu'ils mettent de l'avant dans le but d'éduquer leurs enfants sont adéquates, quoi qu'elles ne soient pas en parfaite harmonie avec les valeurs québécoises.

Sur le plan scolaire, ils interviennent, mais toujours avec des connaissances limitées par rapport aux exigences du système. Les stratégies qu'ils favorisent dans le but d'aider leurs enfants dans leurs

activités scolaires ne sont pas toujours efficaces. Sachant “ qu’une stratégie se caractérise par l’articulation, chez un acteur, individuel ou collectif, d’une logique interne finalisée et de conduites réalisatrices, elle impliquerait la mise en œuvre d’une énergie d’investissement et de décision dans la définition de buts intermédiaires ou terminaux dans le choix de moyen matériel ou symbolique et dans le suivi d’itinéraire facilitant l’exécution du projet ” (Tap, 1995). Les familles haïtiennes qui aimeraient utiliser un style éducatif valorisé dans leur pays natal rencontrent de grandes difficultés dans l’exécution des tâches parentales telles qu’attendues par la société québécoise. Certains parents haïtiens semblent éprouver des difficultés à fournir à l’enfant un encadrement adéquat sur le plan scolaire qui corresponde à la collaboration attendue par l’enseignante et par l’enseignant.

2.2.2.a Sentiment de compétence et estime de soi

Le sentiment de se sentir compétent est influencé par l’estime qu’on a de soi. Toutefois, l’estime de soi correspond au “ jugement global de sa propre valeur telle que la personne elle-même se perçoit ” (Bee et Boyd, 2003 ; p. 222). Adler et Towne (1991), présentent des facteurs de justification d’une bonne estime de soi. Selon eux, trois facteurs entrent en interrelation et favoriseraient ou non une estime de soi élevée chez les parents, à savoir :

- L’autoréalisation des prophéties : Avoir confiance en notre capacité permet une plus grande persévérance. Persévérer davantage augmente les chances de réussite. Inversement, croire à l’échec diminue les efforts et cette diminution augmente les risques d’échec.
- L’autovérification : Tendance à rechercher des gens qui confirment notre image de soi. Si cette dernière est négative, nous recherchons des gens qui nous confirment également cette pauvre image de soi-même.
- La dissonance cognitive : Placés devant des faits qui viennent contredire une idée, celle que l’on se fait de soi-même. Par exemple, nous avons tendance à chercher des excuses pour expliquer la contradiction. Ainsi, un parent qui a une mauvaise opinion de lui-même pourra expliquer une réussite en disant que c’était facile ou qu’il a eu de la chance plutôt que de penser qu’il est bon. Inversement, un parent qui a une bonne opinion de ses forces expliquera davantage un échec en invoquant des facteurs externes à lui, la difficulté de la tâche, par exemple.

Les parents doivent donc être conscients de leurs valeurs personnelles, connaître leurs habiletés et, conséquemment, posséder une bonne estime de soi. Le développement d’un sentiment de

compétence parentale, selon Larivey (2002), est le résultat d'une auto-évaluation. Il s'agit en quelque sorte d'un baromètre révélant dans quelle mesure nous vivons en concordance avec nos valeurs. L'estime de soi se manifeste par la fierté que nous avons d'être nous-même et repose sur l'évaluation continue de nos actions. Les résultats obtenus des actions permettront aux parents de définir leurs sentiments de compétence. Lorsque les résultats sont issus des standards prédéfinis, ils font augmenter l'estime que nous avons de nous. La valeur qu'a l'individu de ses compétences est toutefois fragile et changeante. Il est donc possible qu'à certains moments les parents aient une très haute estime d'eux-mêmes, et, à l'inverse, d'autre fois une faible estime de ce qu'ils sont et ce, en fonction des résultats obtenus.

Par ailleurs, une forte estime de soi favorise la réussite. La répétition des succès que les parents obtiendront dans la réalisation de leurs responsabilités parentales peut les amener à développer graduellement un sentiment de compétence personnelle. Le sentiment de compétence se manifeste chez eux quand ils ont la certitude qu'ils peuvent relever une variété de défis et réaliser de nombreuses tâches avec des démarches et des stratégies appropriées et efficaces. Les parents deviendront à ce moment conscients qu'ils ont un pouvoir personnel et actif sur des tâches et sur le succès de ces dernières. Certains parents valorisent ce sentiment de compétence par les résultats scolaires obtenus chez leurs enfants. Ils associent souvent les résultats avec le niveau d'aide fourni dans les devoirs et les leçons. Plus le parent aide son enfant à obtenir de bons résultats, plus il se sent valorisé dans sa responsabilité de parent à bien aider son enfant durant son parcours scolaire.

2.2.2.b Influence du niveau scolaire des parents sur leur sentiment de compétence

Depuis une quinzaine d'années, les études démontrent l'apport important du soutien des parents dans le parcours scolaire de l'enfant, ne fut-ce que concernant la motivation de se rendre à l'école. Les enfants de parents impliqués dans le suivi et l'encadrement scolaire de ces derniers subissent moins de mesures disciplinaires et ont un taux d'absentéisme et d'abandon scolaire moindre (Christenson et al. 1992; Epstein, 1992; Fortin et Mercier, 1994 *in* Royer et Deslandes, 1996). Selon Paquin et Papillon (1997), les parents qui ont réussi à l'école, qui s'investissent activement dans l'éducation de leurs enfants ou qui établissent des conditions favorables d'étude, sont plus enclins à constater un bon rendement scolaire chez leurs enfants. Les conditions favorables qu'offre le milieu familial, telles que l'encadrement parental, la stabilité intrafamiliale et les habitudes saines de vie sont à ce point déterminantes qu'elles peuvent être suffisantes pour contrer les difficultés scolaires. Pour Deslandes et Cloutier (2000), les implications des parents se réalisent à deux niveaux ; il y a des parents qui décident de s'engager à la maison et d'autres qui décident de s'impliquer dans l'école.

Ces auteurs précisent que quels que soient la structure, la taille de la famille et le niveau scolaire de l'enfant, les parents sont motivés à participer par un suivi à la maison, s'ils croient que leurs interventions feront une différence relativement à la réussite scolaire de l'enfant. Ceux qui s'impliquent dans l'école, ce sont les parents qui veulent que leurs enfants réussissent et ce, sans compter l'investissement souvent grand de leur part.

Selon Boisvert (1997 ; p.10), “ Les enfants qui réussiraient le mieux auraient un environnement familial qui aide l'exploration, qui oriente vers la tâche, qui encourage à évaluer les conséquences de leurs actions futures, qui encourage à vérifier les résultats de leurs actions, qui donne des rétroactions positives, qui fournit plus d'indices et d'informations spécifiques et pertinentes et enfin qui pose plus de questions ”.

En effet, les parents qui aident, leurs enfants à la maison auront davantage tendance à participer à l'école. Entre autres, lorsque les parents ne se sentent pas compétents pour s'impliquer à la maison, ils n'établissent pas de relations avec l'école, fuient toujours les rencontres et parfois même les convocations. Cette absence de contact avec l'école provoque une sorte de laisser-aller chez l'enfant et sa performance scolaire est loin d'être améliorée. Lorsque ce manque de contact persiste, non seulement il provoque l'échec scolaire de l'enfant mais aussi diminue les chances pour lui de se rattraper. Le problème devient de plus en plus complexe et rend le parent encore moins compétent. Parfois, ils peuvent se sentir dépourvus et, malgré leur désir de venir en aide à leurs enfants, ils se sentiraient toujours incompetents. Les parents de milieu défavorisé manifestent des sentiments d'impuissance et de détresse face à l'école et ne se sentent pas en mesure d'intervenir efficacement dans le jeu scolaire (Pourtois et Desmet, 1993).

Souvent ces parents n'arrivent pas à établir les conditions favorables que devrait offrir le milieu familial pour assurer un bon encadrement parental. Certains parents ne sont pas dénués d'aptitudes, comme on aurait pu le croire, mais ils semblent, avant tout, manquer de moyens et d'alternatives, donnant ainsi l'impression qu'ils perdent peu à peu le contrôle de la situation. L'inexistence de moyens leur donne l'impression de perdre le contrôle. Ceci est d'autant plus dramatique pour eux s'il s'agit d'une situation extrêmement importante comme, réussir l'éducation de son enfant.

Les parents, en général, font face à plusieurs obstacles, tels que : l'indifférence, le manque de disponibilité, les mauvais souvenirs personnels au regard de l'école, la peur ou des complexes d'infériorité, la crainte de perdre leur autorité et le rejet idéologique des valeurs véhiculées par l'école, qui pourraient s'avérer menaçants pour leur identité et leurs valeurs traditionnelles. Ces considérations rendent les parents incertains dans leurs interventions. Parfois ils ont envie de faire

beaucoup plus pour leurs enfants mais ils ont des valeurs à sauvegarder, leurs habitudes de vie étant construites autour des valeurs culturelles.

La distance qui parfois persiste entre les parents et l'école, quelles qu'en soient les causes, ne peut que bloquer l'enfant ou du moins, handicaper une réussite qu'il faut comprendre, non seulement en termes scolaires mais aussi en termes d'épanouissement personnel et d'identité solidement construite. Parallèlement, le taux d'échecs scolaires des élèves ne fait qu'augmenter au fil des ans.

Lorsque les parents se sentent capables d'agir en toutes circonstances et de répondre ainsi à n'importe quelles attentes, ils peuvent assumer plus aisément leurs responsabilités parentales. Il leur semble donc plus facile de prendre certaines décisions de manière à résoudre certains problèmes auxquels ils font face. Par contre, les parents qui se perçoivent à priori comme incompetents, se sentent dépourvus de moyens pour faire face à divers problèmes qui leur apparaissent comme impossibles à solutionner. Ils ont tendance à se percevoir comme victimes ou tout simplement comme n'ayant pas de chance dans la vie. Ils ont fréquemment l'impression que l'univers leur est hostile et se demandent avant d'entreprendre une activité, à quoi celle-ci pourrait servir. Ces parents se retrouvent habituellement en conflit avec les institutions et le système scolaire en général. Même à une grande ouverture de la part des écoles qui leur propose de devenir partenaires en intégrant les structures administratives, comme par exemple, être membres du conseil d'établissement, ils offrent des résistances.

Les parents qui ont développé un faible sentiment de compétence se trouvent confrontés à des difficultés à aider leurs enfants dans les tâches scolaires. Ceux qui n'ont pas réussi eux-mêmes à l'école sont plus tolérants face aux difficultés scolaires de leurs enfants. Ils ont tendance à minimiser l'importance de la scolarisation pour l'avenir de leurs enfants (Royer, Moisan, Saint-Laurent, Boisclair, et Giasson, 1992). Ils n'apprécient pas l'école et leurs relations avec cette dernière sont souvent distantes. Les familles qui entretiennent une attitude négative envers l'école n'accordent généralement pas d'importance à l'apprentissage intellectuel (Le Blanc, 1989). Cette situation est observable en dépit du rôle important que doivent jouer les parents dans la scolarisation de leurs enfants (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1994). S'ils ont quitté l'école à cause des difficultés scolaires qu'ils ont vécues étant eux-mêmes élèves, les parents ayant cumulé des échecs scolaires ne se sentent pas interpellés par l'institution scolaire avec laquelle aucun lien d'attachement ne s'est créée. Par ailleurs, les parents ayant connu plus jeunes des difficultés scolaires se sentent souvent dépourvus cognitivement et, en ce fait, non habilités à encadrer adéquatement leur enfant lorsque celui-ci éprouve des difficultés à l'école (Royer, Moisan, Saint-Laurent, Boisclair, et Giasson, 1992).

Malheureusement, ce manque d'encouragement et de soutien démotive souvent les enfants et favorise ainsi l'abandon scolaire chez ces derniers.

2.2.3.a Relation parents / école

Dans le système éducatif québécois, la participation des parents est fortement encouragée. Le MEQ, dans sa nouvelle politique éducative, prône davantage la participation des parents dans les écoles. Attribuer à l'école une orientation démocratique, c'est donner la possibilité à toutes et à tous de la fréquenter et d'y participer. Depuis la mise en vigueur de la récente réforme curriculaire, il existe une collaboration interprofessionnelle croissante. La réussite scolaire des élèves ne revient plus uniquement au titulaire de la classe mais à l'ensemble des différents acteurs, dont les parents. La ministre Marois, en fonction lors du lancement de la réforme de l'éducation, mentionnait que " les parents ont une place de choix au cœur de cette démarche, ils auront à accompagner leur enfant en lui offrant, à la maison, tout ce qu'il faut pour favoriser sa réussite scolaire " (Ministère de l'Éducation 1997). L'effet souhaité est une plus grande communication entre les parents et les personnels enseignant, de façon à favoriser l'engagement des parents dans la réussite scolaire de leurs enfants. En d'autres termes, la démocratisation de l'école souhaitée par la Commission parents, en 1963, continue d'évoluer et, maintenant, c'est aux diverses entités et plus spécifiquement aux parents à s'impliquer concrètement dans la réussite scolaire de leurs enfants.

Selon Hohl (1996), l'école québécoise a développé un intérêt particulier pour les parents suite à la création du ministère de l'Éducation du Québec, en 1960. Elle explique que cette dernière a permis aujourd'hui de considérer les parents comme des acteurs clé du fonctionnement de l'institution scolaire québécoise. Parallèlement, plusieurs recherches de Ceu Cunha et Denis (1997) prouvent que l'intégration des parents dans les écoles facilite la performance scolaire de l'enfant. Les parents peuvent soutenir les enseignantes et les enseignants de manière active tout en favorisant un contact positif entre leur enfant et le personnel scolaire. Ils peuvent encadrer leurs enfants dans la réalisation des travaux scolaires à la maison. Ils peuvent mobiliser les ressources nécessaires pour apporter toute l'aide requise sous la forme demandée par la ou le titulaire de la classe. La collaboration nécessaire entre l'école et les parents n'est ni concurrence, ni répétition, ni dépendance : elle est une complémentarité où chaque partenaire doit garder sa spécificité. Ainsi, il est important pour le progrès de l'élève que la relation parents / école soit axée sur une communication franche et positive.

La Loi 180, modifiant diverses dispositions, attribue davantage de pouvoir aux parents au sein des écoles en créant le conseil d'établissement (MEQ, 1997). Nous pouvons donc dire que les parents ont à leur disposition des moyens pour pouvoir intervenir. Cependant, nous constatons que la

relation parent / école reste encore un phénomène complexe. Elle l'est d'autant plus lorsque les parents n'ont pas vécu dans le système qu'ils sont appelés à intégrer. Plusieurs facteurs expliquent le niveau de complexité de leur relation avec l'école. Selon Rioux (2002), le rapport qu'a l'école avec les familles immigrantes est le rapport qu'elle a toujours eu avec les groupes marginalisés et s'inscrit dans la problématique plus générale de l'école à l'égard de ses rapports avec les milieux défavorisés. Il explique que l'école n'ayant pas établi de dialogue avec les personnes pauvres, il n'est donc pas, selon lui, préparé pour le faire non plus avec les personnes d'origine immigrante.

Par ailleurs, le niveau de scolarité constitue un handicap dans la relation parents / école. Plusieurs communautés migrantes se voient confrontées avec ce problème. Les parents moins scolarisés ou analphabètes sont ceux qui sont les plus fréquemment interpellés. Le manque de participation de ces groupes est constaté dans toutes les communautés, y compris chez les québécois de souche. Les barrières linguistiques sont aussi un facteur déterminant. Plusieurs communautés, dont la communauté haïtienne, sont confrontées à des problèmes de langue. Leurs difficultés sont d'autant plus grandes que leur niveau d'éducation est moindre. Les différences entre les cultures, les méthodes d'enseignement et les stratégies d'apprentissage présentent parfois certaines difficultés majeures pour les parents. En fait, il semble difficile pour eux de résoudre certains problèmes, compte tenu d'une méconnaissance du système scolaire québécois. De là l'importance d'informer les parents haïtiens sur les attentes du système scolaire de façon à combler les besoins d'information et de formation de ces derniers à l'exercice de leurs responsabilités parentales au cheminement scolaire de leurs enfants.

2.2.3.b Parents haïtiens et aide aux devoirs

Les recherches démontrent que lorsque les parents participent au suivi scolaire de leurs enfants, les jeunes ont non seulement de meilleurs résultats mais également un comportement plus approprié et une plus grande motivation à participer à la vie de l'école et à accomplir les tâches scolaires. Ils subissent ainsi moins de mesures disciplinaires et ont un taux d'absentéisme et d'abandon scolaire moindre (Christenson et al., 1992; Epstein, 1992; Fortin et Mercier, 1994 *in* Royer et Deslandes, 1996). Le système scolaire québécois, après s'être ouvert aux parents, aimerait qu'ils y participent. Parmi les attentes les plus couramment formulées à l'endroit de la famille, il s'attend à ce qu'à la maison un environnement favorable à l'étude soit offert à l'enfant (Ministère de l'Éducation, 1997). Selon le Conseil Supérieur de l'Éducation (1994), cette attente est une responsabilité à laquelle certains parents répondent difficilement. En effet, il s'agit non seulement pour les parents de s'informer sur ce qui se passe à l'école, mais aussi d'aider l'enfant dans ses devoirs et leçons à la maison.

Pour Hô (1994), les aides aux devoirs et les leçons représentent un lien important entre l'école et la famille. Ils sont des moyens privilégiés d'information pour les parents qui leur permettent d'identifier les activités scolaires de leurs enfants et ainsi de les impliquer directement dans les démarches d'apprentissage de ces derniers. Les parents haïtiens ayant peu de relations avec l'école ont généralement peur de s'impliquer.

Selon Boisvert (1997) :

“ Craignant l'école, certains parents craignent tout autant, sinon davantage, les devoirs à la maison. La plupart des parents veulent aider les enfants à réussir; encore faut-il qu'ils connaissent quelque peu les programmes et qu'ils possèdent du moins, quelques rudiments de lecture et d'écriture, ce qui n'est pas toujours le cas ”.

(Boisvert, 1997 ; p. 16)

Cooper (1989), pense que l'aide aux devoirs et aux leçons sont des tâches assignées par les enseignantes et les enseignants, qui doivent être complétées par les élèves en dehors des heures de classe. Ce serait une façon d'augmenter les heures de classe. Pour Goupil (1997), nous devrions accorder une importance majeure au suivi scolaire, plus particulièrement aux devoirs et aux leçons, puisqu'il s'agit là d'une pratique quotidienne pour laquelle ce qui est demandé à l'école doit être effectué à la maison. Donc, il revient aux parents d'aider leurs enfants dans leurs devoirs afin de faciliter leur réussite. Cependant, si l'aide fournie par les parents haïtiens n'est pas adéquat, cela ne les empêche pas de nourrir des attentes à l'égard de la réussite scolaire de leurs enfants. Bien que les aider dans les travaux à faire à la maison leur apparaît souvent complexe. Bon nombre de parents n'arrivent pas à maîtriser l'objet à l'étude. De plus, l'encadrement à la maison ne fait pas partie des activités valorisées dans leur pays natal.

En Haïti, la totalité de la responsabilité de la formation scolaire de l'enfant est attribuée à l'enseignante ou l'enseignant. Pour des suivis tels que les devoirs et les leçons, les parents les confient à une tutrice ou un tuteur, une ou un proche ou encore à l'aînée ou l'aîné de la famille. Cependant, arrivés au Québec, ils doivent prendre en main leurs responsabilités pour pouvoir remplir cette fonction. Très souvent, ils n'ont pas les compétences requises et manquent de disponibilité. Certains parents n'arrivent pas à assumer parallèlement travail-professionnel et éducation des enfants. D'autres ne s'entendent pas sur le partage des tâches familiales entre conjoints. Tout simplement, quelques-uns n'ont pas suffisamment de patience pour répondre aux attentes des écoles en ce qui a trait à leur participation dans le suivi scolaire de leurs enfants. Selon Caplan, Marcella et John, (1992), la médiation familiale est un facteur important associé à la réussite scolaire de l'enfant.

Lorsque les parents et la fratrie s'impliquent pour transmettre des stratégies de résolution de problèmes, des principes de vie, de même qu'un certain nombre de valeurs, tels la discipline, l'effort et la persévérance, ceux-ci contribuent largement à la réussite scolaire (Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter, et Dornbusch, 1990; Becher, 1986). Or, certaines familles haïtiennes, tiraillées entre l'assurance emploi et le plein emploi ou encore entre le divorce et la reconstitution d'un noyau familial, éprouvent beaucoup plus de difficultés parce qu'elles doivent s'adapter à leurs nouvelles réalités personnelles, familiales et professionnelles. Ces différents facteurs expliqueraient qu'aujourd'hui le taux de décrochage scolaire est en hausse dans cette communauté. Le nombre d'élèves éprouvant des difficultés scolaires dans certaines familles est très élevé. Ainsi, il est fréquent de constater qu'un frère ou une sœur a quitté l'école avant l'obtention de son diplôme d'études secondaires (Rousseau et Le Blanc, 1994). Conscients qu'ils n'ont pas la compétence pour intervenir dans l'éducation de leurs enfants, les parents haïtiens cherchent de l'aide. Plus particulièrement dans la région de Montréal, ces parents côtoient des centres communautaires qui offrent des activités d'aide aux devoirs. La plupart des parents haïtiens utilisent ces structures afin de palier à la difficulté qu'ils éprouvent à assumer le suivi scolaire de leurs enfants à la maison.

Les centres qui offrent actuellement ce service, travaillent non seulement avec l'enfant mais aussi avec les parents afin de les outiller pour mieux accompagner leurs enfants. La Maison d'Haïti, par exemple, est un centre communautaire qui cherche à renforcer le rôle des parents dans la supervision des travaux scolaires de leurs enfants. L'objectif de ce centre est d'amener les parents à prendre leurs responsabilités face à l'encadrement scolaire de leurs enfants. Ils permettent aux parents de découvrir des stratégies cognitives et affectives qui encouragent l'enfant dans ses efforts et ainsi de renforcer leurs interactions avec l'école.

Ce type d'aide fournie par des organismes au profit de la communauté haïtienne favorise chez certains parents de nouveaux comportements qui valorisent une attitude proactive dans l'implication de ces derniers à l'école. Avant de fréquenter ces centres, certains parents croyaient que leur faible niveau de scolarité ou le fait qu'ils soient analphabètes, constituait l'handicap majeur les empêchant de participer au suivi scolaire de leurs enfants. Aujourd'hui, par contre, ils savent qu'ils sont capables d'intervenir, même avec cet handicap. Cependant, l'analyse de ces situations révèle qu'une partie du problème peut être attribuable à une façon d'exercer l'autorité parentale, qui prend la forme de fuite ou de violence physique. Culturellement mises de l'avant dans son pays d'origine, il est très difficile pour un parent haïtien de modifier un style autoritaire et d'adopter un style démocratique qu'il juge comme trop permissif. Deux comportements extrêmes sont alors appliqués : soit ils se contrôlent et alors, avec le temps, ils identifient de nouvelles façons de se faire respecter ou soit ils

adoptent un style de laisser-aller, et à ce moment, ils ne se sentent pas engagés face à l'enfant. Discuter avec son enfant leur apparaît inaccessible et sans grande portée. Certains parents haïtiens ne semblent pas outillés comme médiateurs et les conséquences sur la réussite scolaire et sociale de l'enfant ont fréquemment pour effet des redoublements et des abandons. Ainsi, la situation de certains jeunes Haïtiens à Montréal, comme dans d'autres agglomérations en Amérique du Nord, est critique. Ceux-ci ne savent plus quoi faire pour que leurs parents soient à leur écoute et peut-être un jour valorisent leurs opinions différentes. Les mésententes entre certains parents et leurs enfants résident dans la perception différente qu'ils ont des choses. Ce qui est reconnu comme étant un parent compétent dans leur culture d'origine n'est pas valorisé dans la société d'accueil. Certains parents haïtiens se croient habiles et ils pensent que c'est aux enfants de courber devant leur autorité et au nouveau système de les accepter comme ils sont. Ce qui nous fait dire que leurs besoins d'information et de formation sont urgents pour assurer le suivi scolaire de leurs enfants.

2.3 OBJECTIFS DE RECHERCHE

Notre recherche est de nature descriptive et exploratoire faisant appel à la fois à des données quantitatives et à des données qualitatives. Elle poursuivra de façon formelle les objectifs suivants :

Objectif général

Identifier les attentes de parents d'enfants d'âges préscolaire et primaire d'origine haïtienne au regard de la scolarisation de ces derniers ainsi que leurs besoins d'information et de formation à l'exercice des responsabilités parentales à cet égard.

Objectifs spécifiques

- 1) Décrire les attentes de parents haïtiens d'enfants âgés entre 4 et 12 ans au regard de la scolarisation de leurs enfants.
- 2) Identifier les ressemblances et les différences perçues par ces parents entre à la scolarisation de leurs enfants au Québec et leur propre expérience en Haïti.
- 3) Identifier leurs attentes au regard de l'école québécoise et des pratiques éducatives des enseignantes et des enseignants.
- 4) Identifier l'effet de la durée de séjour en tant qu'indicateur d'acculturation sur les attentes des parents au regard de la scolarisation comme instrument de mobilité sociale de leurs enfants.

- 5) Définir les besoins des parents quant à l'information et à la formation qu'ils désirent recevoir afin de soutenir adéquatement leurs enfants dans leurs démarches d'apprentissage.
- 6) Identifier les profils de participation de ces parents au sein des écoles que fréquentent leurs enfants.

3. CHAPITRE TROIS : MÉTHODOLOGIE

3.1 MÉTHODE

Comme nous l'avons mentionné antérieurement, notre recherche est de type descriptif et exploratoire. Il est utile de souligner à cet effet, que selon Gauthier (1997), la recherche exploratoire consiste à identifier les structures fondamentales de thèmes ou d'angles de recherche qui n'ont été que peu documentées dans la littérature scientifique et dont le chercheur n'est pas en mesure d'établir un portrait clair à partir des connaissances existantes. L'intérêt d'une recherche exploratoire est également de vérifier la pertinence d'études ultérieures (Legendre, 1993). Notre recherche a privilégié une approche qui nous a permis de mieux comprendre la situation des parents haïtiens. Ce type de recherche se réalise par le biais de questionnaires et d'entrevues.

L'objectif est de nature inductive (Gauthier, 1997). Pour sa part, la recherche descriptive met l'accent sur la description des phénomènes en tenant compte des limites d'un contexte déterminé. Notre recherche vise à faire ressortir les effets d'interactions spécifiques ainsi que les caractéristiques particulières entre les composantes d'une population échantillonnale ciblée, soit les parents haïtiens vivant au Québec ayant au moins un enfant âgé entre 4 et 12 ans.

Concernant la dimension empirique de notre mémoire, dans un premier temps, nous désirions décrire les attentes que les parents haïtiens ont de la scolarisation de leurs enfants, notamment en tenant compte des différences que ces derniers perçoivent entre la scolarisation de leurs enfants au Québec et leur propre expérience en Haïti. Nous voulions également identifier leurs attentes au regard de l'école québécoise et des pratiques éducatives des enseignantes et des enseignants. Dans un second temps, nous souhaitons définir les besoins des parents quant à l'information et à la formation qu'ils désirent recevoir afin de soutenir adéquatement leurs enfants dans leurs démarches d'apprentissage. Enfin, nous cherchions à identifier les profils de participation de ces parents au sein des écoles que fréquentent leurs enfants.

Par ailleurs, notre mémoire s'inscrit dans le cadre d'une recherche intitulée *L'information et la formation à l'exercice des rôles parentaux : les besoins des parents québécois de jeunes enfants (4-12 ans) et adéquation des services offerts* (Terrisse, Larose, Bédard et Lefebvre, 2001). Cette recherche, financée par les Fonds de recherche sur la société et la culture (FQRSC) dans le cadre du programme d'action concertée sur la famille, est menée par les professeurs Terrisse et Lefebvre de l'UQAM, du professeur Larose de l'Université de Sherbrooke, et de la professeure Bédard de l'Université de Montréal. Nos travaux de maîtrise s'inscrivent en complémentarité à la recherche

préalablement mentionnée. Notre investigation cible une population échantillonnale distincte de celle qui est visée dans le cadre de la recherche subventionnée dont nous avons fait état. Par ailleurs, nos instruments de recueil de données sont, en partie, distincts de ceux auxquels l'équipe de recherche a recours.

3.2 ÉCHANTILLON

L'atteinte de nos objectifs a nécessité la constitution d'un double échantillon. Dans les deux cas, il s'agit d'échantillons de convenance constitués du plus grand nombre de répondantes et de répondants dûment informés des finalités de notre recherche et décidant d'y participer sur une base volontaire (Dussaix et Grosbras, 1993; Henry, 1990). Le premier échantillon est constitué du plus grand nombre possible de répondantes et des répondants consentant à compléter un questionnaire d'enquête dont l'administration a été assurée par des intervenantes et des intervenants oeuvrant dans différents centres pour personnes immigrantes d'origine haïtienne se montrant intéressées par notre recherche. Le second échantillon, dérivé du précédent, est formé de 8 sujets ayant complété une fiche d'accord de participation à une entrevue semi-structurée, jointe au questionnaire d'enquête. Ce sous-échantillon représente plus de 10% des sujets composant l'échantillon d'enquête.

3.2.1 Méthode d'échantillonnage

Compte tenu de la nature descriptive de notre étude, la procédure d'échantillonnage à laquelle nous avons eu recours a assuré l'atteinte d'une certaine représentativité. Cette représentativité ne peut être affirmée au sens statistique. Notre échantillon étant non probabiliste et de type accidentel (Beaud, 1992). Toutefois, dans ce sens, elle peut l'être au regard des caractéristiques définissant notre population de référence. Cette dernière se définit selon la présence des variables suivantes :

- Être parent ayant la responsabilité principale d'au moins un enfant en âge de fréquentation d'une institution préscolaire (4-5 ans) ou d'enseignement primaire (6-12 ans);
- Être né en Haïti et y avoir été partiellement ou complètement socialisé ainsi qu'y avoir effectué, en tout ou en partie, sa scolarisation.

Le processus d'échantillonnage s'est fait de la façon qui suit. Dans un premier temps, afin de nous assurer de ces critères de représentativité minimale, nous avons contacté de manière informelle les différentes institutions qui desservent ou représentent la communauté haïtienne de Montréal. Dans

un deuxième temps, afin de prendre connaissance de la situation des parents haïtiens ayant au moins un enfant âgé de 4 à 12 ans dans le système scolaire québécois, nous avons rencontré des membres de l'Association des enseignantes et des enseignants haïtiens du Québec (AEEHQ) qui ont fait état des diverses difficultés d'adaptation et d'intégration vécues, tant par les parents que par les enfants. Par la suite, nous avons contacté deux institutions, soit la Maison d'Haïti et le Centre Narive, toutes deux fréquentées par des parents haïtiens. Comme le nombre de parents potentiellement accessibles s'avérait insuffisant, nous avons répertorié l'ensemble des centres montréalais à travers lesquels les parents haïtiens ont accès à divers services. Enfin, nous avons fait état de nos critères de sélection auprès des intervenantes et des intervenants de ces institutions, de manière à maximiser la probabilité de rejoindre le plus grand nombre de répondantes et de répondants.

3.2.2 Critère de sélection des organismes

Les organismes qui ont été contactés correspondent aux quatre critères suivants :

- 1) Objectifs visés : Aider les nouveaux arrivants à intégrer la structure d'accueil.
- 2) Profil communautaire : Cibler les services offerts auprès de la communauté haïtienne.
- 3) Orientation : Offrir des activités centrées sur la relation d'aide aux parents en difficulté, soit en terme de service, d'information, de formation, d'orientation ou de conseil.
- 4) Activités : Répondre aux besoins spécifiques des nouveaux arrivants qui font face à des difficultés dans leur processus d'adaptation et d'intégration.

Il est à noter que les critères ou variables définissant d'emblée notre population échantillonnale ne nous ont pas permis de nous limiter aux trois premiers centres visités, qui accueillent à eux seuls plus de 600 parents inscrits. Les parents qui fréquentent ces centres n'avaient pas nécessairement un enfant appartenant aux tranches d'âges ciblées. Nous avons contacté d'autres organismes, toujours avec les mêmes critères de sélection, afin de répertorier une plus grande population. Au total, neuf centres ont accepté de participer. Par ailleurs, des intervenantes et des intervenants ont été mandatés par la direction de ces organismes pour administrer le questionnaire à leur clientèle. Le tableau 1 présente le profil des organismes ayant accepté de collaborer à notre recherche.

Tableau 1
Profil des centres participants

Organismes communautaires	Existents depuis :	Activités	Communautés desservies	Clientèle
Maison d'Haïti	31 ans	Alphabétisation, aide aux devoirs, cours de mise à niveau, recherche d'emploi, etc.	Immigrants de toutes origines	Tout âge
Centre haïtien d'action familiale				
Bureau de la communauté chrétienne des Haïtiens de Montréal	26 ans	Accueil, information, référence, aide aux devoirs, recherche d'emploi, etc.	Haïtienne	Tout âge
Centre Narive	30 ans	Alphabétisation, mise à niveau en français et en mathématique, recherche d'emploi, formation pour emploi, etc.	Haïtienne et autres	Jeunes et adultes
Alliance théâtrale	13 ans	Formation théâtrale	Haïtienne	16 - 35 ans
Maison des Jeunes <i>l'Ouverture</i>	20 ans	Aide aux devoirs, prévention, entraide et animation	Haïtienne et autres	6 - 18 ans
Regroupement jeunesse en marche Québec	13 ans	Aide aux devoirs	Haïtienne et autres	6 - 12 ans
Mon-Resto	7 ans	Entraide et milieu de garde	Haïtienne et autres	Enfants : 0 - 5 ans, Femmes : 18 - 65 ans
Centre communautaire des Haïtiens Rivière des Prairies	20 ans	Alphabétisation et entraide	Haïtienne	16 ans et +

3.3 INSTRUMENTS

Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi comme instruments d'administrer un questionnaire d'enquête et de réaliser une entrevue semi-structurée subséquente avec les parents qui ont acceptés de participer à la deuxième phase de l'enquête.

Pour compléter le questionnaire, deux stratégies ont été valorisées auprès des parents qui éprouvaient certaines difficultés à lire ou à écrire ou pour ceux qui étaient totalement analphabètes, à savoir :

- Pour les parents qui éprouvaient des difficultés à lire le questionnaire, l'intervenante ou l'intervenant qui a administré l'instrument a précisé les mots ou phrases qui posaient problème;
- Pour les parents qui étaient incapables de remplir seuls le questionnaire, l'intervenante ou l'intervenant qui a administré le questionnaire a lu les questions à voix haute et transcrit les réponses des sujets;

Le fait que ce soit une intervenante ou un intervenant des centres qui aient assumé la passation présente un avantage pour les répondantes et les répondants, comme :

L'évitement de malaises éventuels provoqués par une présence dans un environnement qui n'est pas familier ou un contact avec un inconnu.

De plus, ces deux instruments ont permis une certaine flexibilité dans le temps de réponse car ils sont économiques sur le plan de leur administration et permettent ainsi d'augmenter la probabilité de réponses par un maximum de sujets, souvent peu alphabétisés.

3.3.1 Questionnaire d'enquête

3.3.1.a Description de l'instrument

Notre questionnaire d'enquête (voir en *annexe 3*) en est un composite structuré à partir de certaines parties de trois questionnaires déjà validés et qui ont servi dans le cadre de diverses enquêtes. Il s'agit des questionnaires suivants :

- Terrisse, B., Larose, F. et Bédard, J. (2003). *Questionnaire d'information sociologique sur la famille* (QISF). Nous avons utilisé une version abrégée³ de ce questionnaire. Elle permettrait de recueillir des informations spécifiques sur les caractéristiques sociologiques des répondantes et des répondants.
- Terrisse, B., Lefebvre, M.-L., Larose, F. et Martinet, N. (2000). *Questionnaire sur les représentations parentales de la scolarisation* (QRPS).
- La version que nous avons utilisée porte sur les représentations parentales concernant la scolarisation de leurs enfants. Elle est composée de quarante-deux questions. Toutefois, ce questionnaire n'a pas fait l'objet de procédures de validation dont les résultats aient été publiés à ce jour.
- Terrisse, B., Larose, F., Bédard, J. et Lefebvre, M.-L. (2003). *Questionnaire d'enquête sur les besoins de formation et d'information des parents québécois* (QEBIFPQ).

Ce dernier questionnaire a été validé en novembre 2003 et a été distribué en février 2004 dans le cadre de la recherche à laquelle nos travaux s'articulent, soit la recherche ayant pour titre *L'information et la formation à l'exercice des rôles parentaux : les besoins des parents québécois de jeunes enfants (4-12ans) et adéquation des services offerts* (FQRSC, 2002-2005). Nous avons choisi d'utiliser une version adaptée de ce questionnaire dans le but d'aller chercher le maximum d'informations en rapport à nos objectifs de recherche.

³

[0]Le QISF est une version écourtée du Questionnaire sur l'environnement familial (QEF) pour lequel les données de revalidation sont publiées dans :

Terrisse, B., Larose, F. et Lefebvre, M.-L. (1998). L'évaluation des facteurs de vulnérabilité et de protection dans la famille: Le Questionnaire sur l'Environnement Familial. *La revue internationale de l'éducation familiale; recherche et interventions* 2 (2), 39-62.

Également, les questions 4-5-8-10-11 ont été ajoutées ou adaptées selon les spécificités de notre clientèle (parents migrants de jeunes enfants).

Les deux questionnaires d'enquête, le QEBIFPQ et le QRPS cherchent à identifier les perceptions des parents au regard de la scolarisation de leurs enfants mais aussi des établissements d'enseignement québécois. Ils cherchent aussi à identifier les besoins d'information et de formation des parents. Par ailleurs le QISF composé de quatorze questions fermées et ouvertes permet de recueillir des informations relatives aux caractéristiques sociologiques des répondantes et des répondants.

3.3.1.b Validation du questionnaire

Puisque notre questionnaire étant une restructuration intégrée de sections tirées de trois autres questionnaires qui n'ont pas tous été validés sur le terrain, la question de sa validité de contenu et de construit se pose. À cet effet, nous avons procédé à un pré-test auprès de dix sujets qui ont accepté de se prêter à cet exercice en complétant la version initiale du questionnaire. Cette phase pilote a été réalisée afin de nous assurer que toutes les questions étaient bien comprises par notre clientèle. Sur un total de soixante-deux questions, six remarques pertinentes nous ont permis de modifier légèrement certains énoncés de manière à en favoriser une meilleure compréhension et donc à en réduire les biais potentiels au niveau de l'item.

3.3.2 Protocole d'entrevue

Le second instrument de recueil de données est constitué d'un guide d'entrevues semi-structurées (voir en *annexe 2*). Tel que mentionné antérieurement, l'administration des entrevues a fait suite au questionnaire d'enquête que les parents consentants ont complété.

Ce protocole d'entrevue visait à compléter les informations recueillies lors de la passation du questionnaire d'enquête où les participantes et les participants étaient invités à répondre à des questions personnelles, d'autres concernant leur famille, leurs perceptions du système éducatif québécois ainsi que leurs besoins d'information et de formation par rapport à la scolarisation de leurs enfants. Les rubriques thématiques sont les suivantes :

- Questions sur la vie personnelle et la vie familiale
- Questions sur les représentations parentales au regard de la scolarisation;
- Questions sur leurs besoins d'information et de formation.

3.4 TRAITEMENT DES DONNÉES

L'atteinte de nos objectifs spécifiques repose essentiellement sur le traitement des données recueillies sur la base des questions fermées et ouvertes de notre questionnaire d'enquête. Ces

dernières, des réponses courtes, décrivant par exemple des éléments positifs et négatifs vécus lors de la scolarisation des parents dans le pays d'origine, ont été catégorisées et regroupées par unité de fréquences sous forme de variables spécifiques dans un tableur SPSS. L'ensemble des données quantitatives recueillies a été traité selon des procédures statistiques bivariées ou multivariées, appropriée à l'analyse quantitative des variables qualitatives, nominales et ordinales. Plus concrètement, dans un premier temps nous avons mesuré les structures d'association caractérisant l'appariement de nos diverses variables de contexte entre elles ainsi que leur relation avec les divers items de nos questionnaires. Pour ce faire nous avons eu recours au calcul du coefficient de contingence (Likelihood ratio chi square) en tant que mesure d'association pertinente avec notre structure de données soit comme mesure peu sensible à la non quadraticité des tableaux croisés ainsi qu'à la dispersion des fréquences probables compte tenu de la relative faiblesse numérique de notre échantillon.

Dans un deuxième temps, nous avons eu recours essentiellement à des procédures de type analyse factorielle des correspondances et analyse des correspondances multiples (Rouanet et Leroux, 1993) croisant une ou plusieurs variables dépendantes d'une part et, d'autre part, une variable indépendante, cette dernière, étant généralement une composante du facteur associé à la défavorisation, soit :

- Le revenu familial brut catégorisé;
- La stabilité d'emploi du père;
- La scolarité de la mère (ou ici du principal parent répondant).

À ces dernières nous avons ajouté certaines variables particulièrement appropriées au contexte de notre recherche, tels la durée du séjour du parent au Canada ainsi que l'ordre d'enseignement fréquenté par l'enfant (préscolaire ou primaire).

Dans le but de valider la structure de réponses aux items des questionnaires et d'en documenter certaines rubriques spécifiques, nous avons procédé ensuite à l'analyse des réponses des participantes et des participants aux entrevues semi-structurées. Nous avons donc adopté une démarche éprouvée en matière d'analyse de contenu (Bardin, 2001) consistant à créer, à partir de la structure thématique du guide d'entrevue ainsi que d'une première lecture analytique des verbatim, un système de catégories permettant de procéder à une partition du discours des sujets en unités thématiques cohérentes à partir desquelles nous avons construit des unités textuelles de référence (indices). Nous avons ensuite procédé à un décompte de ces unités pour chaque section thématique de la grille d'entrevues, de manière à reporter les fréquences dans un tableau à double entrées où les sujets interviewés, regroupés selon leur appartenance à l'une ou l'autre catégorie de regroupement

(ex : catégories de partition de la durée du séjour au Canada, du degré de scolarisation, etc.), ont déterminé les colonnes et les catégories de classification du discours (les lignes). Le tableau complété a été analysé en recourant à une procédure statistique simple, bivariée, fondée sur le calcul des mesures d'association (coefficient de contingence) visant ainsi à déterminer la présence ou l'absence de caractérisation d'une catégorie de répondants par une ou plusieurs dimensions thématiques du discours.

3.5 CONSIDÉRATION D'ORDRES ÉTHIQUE ET DÉONTOLOGIQUE

Conformément aux politiques en vigueur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, une demande d'avis déontologique (voir *annexe 3*) a été complétée en bonne et due forme et a été acheminée au Comité d'éthique et de déontologie de la recherche au mois de novembre 2003. Les données recueillies auprès des sujets à l'aide des divers instruments (questionnaire d'enquête et entrevues semi-structurées) ont été traitées de façon strictement confidentielle. Elles ont servi uniquement aux fins de notre recherche. Les questionnaires d'enquête et les verbatim d'entrevues ont été saisis de façon non nominale et ne permettaient pas l'identification des sujets dans le cadre de l'analyse des données et de la présentation des résultats. Enfin, les bases de données quantitatives ou textuelles ont été conservées sur un support informatique auquel seul le chercheur (candidat) a eu accès durant l'analyse. Elles seront détruites ainsi que les originaux des questionnaires et les rubans magnétiques des entrevues, dès le dépôt et l'acceptation de notre mémoire.

4. CHAPITRE 4 : ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre réservé à la présentation des résultats, nous ferons état des éléments susceptibles de répondre à notre question de recherche, formulée comme suit : En quoi la durée d'immigration ainsi que le statut socio-économique des parents haïtiens d'enfants d'âges préscolaire et primaire affectent-ils les attentes qu'ils ont au regard de la scolarisation de leurs enfants, leur sentiment de compétence à cet égard ainsi que les besoins de formation et d'information à l'exercice de leurs responsabilités parentales en la matière ?

4.1 Analyse des résultats des questions fermées du questionnaire d'enquête

À l'intérieur de ce sous-chapitre composé de neuf rubriques distinctes, nous exposons les résultats d'analyse des questions fermées de nos trois questionnaires d'enquête (QRPS, QEBIFPQ et QISF). Dans un premier temps (Rubrique 1), nous présentons les informations sociologiques concernant les parents qui composent les familles de notre échantillon de façon à faire ressortir les variables qui peuvent affecter ou non l'adaptation scolaire et sociale des enfants. Dans un second temps (Rubriques 2 à 7), nous décrivons les attentes des parents à l'égard du système scolaire québécois et la réussite scolaire de leurs enfants. Dans un troisième temps (Rubriques 8 et 9), sont identifiés les besoins d'information et de formation des parents ainsi que les moyens qu'ils valorisent pour y accéder.

4.1.1 Première rubrique : Les variables affectant ou non l'adaptation scolaire et sociale de l'enfant

4.1.1.a Analyse des variables de la première rubrique

L'environnement familial

Les répondants et répondantes sont en majeure partie des mères (65%), les pères comptant pour 20% de l'échantillon. Contrairement à ce que nous avons pu constater dans le cadre de d'autres études utilisant le même type d'instrumentation, peu de parents ont répondu de façon conjointe au questionnaire (Tableau 2).

Tableau 2
Répartition selon le statut des répondants

Sujets	Nombre de questionnaires reçus	Pourcentage
Mère	42	65
Belle-mère	1	2
Père	13	20
Beau-père	1	2
Deux parents répondants	6	9
Tutrice ou tuteur	1	2
Total	64	100 %

Compte tenu des fréquences marginales de réponses de la part des beaux-parents ou des tuteurs, ces catégories de répondantes et de répondants ont été amalgamées dans une tierce catégorie identifiée comme autres répondants. Nos répondantes et répondants vivent pratiquement à part égale dans le cadre de familles nucléaires traditionnelles (41%) et reconstituées (9%) que dans celui de familles monoparentales (48%). La représentation des parents monoparentaux dans l'échantillon est anormalement élevée par rapport à la répartition des ménages semblables au Québec où ces derniers représentent 13,3% du total des familles (Plourde et Crépeau, 2003). Les variables "statut du répondant" et "type de famille" sont significatives associées (Coefficient de contingence $L^2 = 8,14$ (2); $p < 0,017$), les mères monoparentales étant surreprésentées dans l'échantillon (Tableau 3).

Tableau 3
Répartition selon le profil familial

Types de familles	Nombre de familles	Pourcentage
Traditionnelle	26	41
Monoparentale	31	48
Reconstituée	6	9
Autres	1	2
Total	64	100 %

L'échantillon comporte relativement peu de très jeunes parents. En fait, 55% des mères et 50% des pères ont entre 31 et 40 ans, 29% des mères et 44% des pères ont plus de 40 ans et respectivement seulement 16% d'entre elles et 6% d'entre eux ont 30 ans et moins (tableau 4). Par ailleurs, les variables "âge des pères" et "âge des mères" sont significativement associées (Coefficient de contingence $L^2 = 48,85$ (20); $p < 0,0001$); le tableau étant relativement bien diagonalisé (Coefficient d'association linéaire = 17,08 (1); $p < 0,0001$). En bref, sauf chez les mères les plus jeunes qui tendent à avoir des conjoints un peu plus âgés, les âges des deux catégories de répondants tendent à s'équivaloir.

Tableau 4
Répartition selon l'âge des parents⁴

Âge des sujets	Mères		Pères	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage
26-30 ans	9	16	2	6
31-35 ans	17	30	11	31
36-40 ans	14	25	7	19
41-45 ans	6	11	5	14
46-50 ans	9	16	7	19
Plus de 50 ans	1	2	4	11
Valeurs manquantes	8		28	
Total	56	100 %	36	100 %

Le pourcentage des répondantes et des répondants récemment immigrés au Canada demeure relativement faible dans notre échantillon. En fait, seul 15% des mères et 12% des pères sont établis au Québec depuis moins de 5 ans alors que plus de la moitié des sujets (74% des mères et 82% des pères) y sont depuis plus de 10 ans (Tableau 5).

Tableau 5
Répartition selon la durée du séjour au Canada⁵

Durée de séjour	Mères		Pères	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage
Moins d'un an	2	4	1	3
1-2 ans	2	4	1	3
3-4 ans	4	7	2	6
5-9 ans	5	11	2	6
10-14 ans	16	29	12	38
15 ans et plus	25	45	14	44
Valeurs manquantes	10		32	
Total	54	100 %	32	100 %

La durée du séjour au pays des répondantes et des répondants est directement associée au statut de résident permanent ou à la citoyenneté canadienne (Coefficient de contingence $L^2 = 11,08$ (4); $p < 0,026$). La très grande majorité des répondantes (98%) ainsi que la totalité des répondants avaient, au moment de répondre au questionnaire, acquis le statut de résident ou de citoyen canadien.

La partition du format des familles des répondantes et des répondants se distingue assez fortement de celui de la famille québécoise, du moins selon les statistiques de 2003 publiées par l'Institut de la statistique du Québec (tableau 6). En fait, la partition des proportions de la population québécoise,

⁴ Les pourcentages indiqués sont en prorata des réponses valides.

⁵ Les pourcentages indiqués sont en prorata des réponses valides.

selon le nombre d'enfants dans la famille, est inversée par rapport à celle de notre population échantillonnale.

Tableau 6
Répartition selon le nombre d'enfants dans la famille

Nombre d'enfants	Pourcentage échantillon	Pourcentage Québec
Un enfant	23	46
Deux enfants	36	38
Trois enfants et plus	41	16
Total	100 %	100 %

Les enfants de nos répondantes et répondants vivent de façon largement majoritaire sous la garde légale de l'un ou des deux parents (89%) alors que les enfants qui vivent en garde partagée sont minoritaires (11%). La majorité des enfants des parents interrogés est née au Canada (64%) alors que les autres enfants sont nés, soit en Haïti (33 %) ou ailleurs selon toute vraisemblance, aux États-Unis (3%).

Avant d'immigrer au Canada, 56% des pères et 38% des mères ont exercé un métier ou une profession en Haïti. Le fait que presque la moitié des pères et près de 62% des répondantes et répondants n'aient pas travaillé avant d'immigrer peut être associé à l'âge qu'ils avaient au moment de leur départ d'Haïti. Cependant, nous ne disposons pas des variables nécessaires pour le confirmer. Selon les répondantes et les répondants de notre enquête, 39,1% de leurs enfants présentent des difficultés d'apprentissage et (23,4%) d'entre eux, des troubles du comportement. Les comportements prédélinquants sont très peu présents chez les enfants des parents interrogés 4,7% (Tableau 7), d'après ceux-ci.

Tableau 7
Type de difficultés rencontrées

	Difficultés scolaires		Difficultés comportemental		Comportements prédélinquants	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
Oui	25	39,1	15	23,4	3	4,7
Non	39	60,9	49	76,6	61	95,3
Total	64	100 %	64	100 %	64	100 %

Les enfants de nos répondantes et répondants ont un handicap (7,8%), alors que ceux qui souffrent de problèmes de santé mentale constituent le groupe le plus minoritaire des enfants à problème (1,6%). Par contre, les enfants qui souffrent de maladies chroniques sont davantage représentés dans les résultats obtenus 3,1% (Tableau 8).

Tableau 8
Répartition selon les problèmes de handicaps, de santé mentale et de maladies chroniques

	Problème de handicaps		Problème santé mentale		Maladies chroniques	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
Oui	5	7,8	1	1,6	2	3,1
Non	59	92,2	63	98,4	62	96,9
Total	64	100 %	64	100 %	64	100 %

Le statut socio-économique

Le pourcentage des sujets qui ont fait des études post-secondaires constitue la plus grande partie de notre échantillon. Il s'élève à 53,2% chez les pères et 41,1% chez les mères. Par contre, 17,1% des mères et 36,6% des pères ont terminé leurs études secondaires. Enfin, 36,1% des mères n'ont pas terminé leurs études secondaires, soit plus d'un tiers des mères. C'est aussi le cas pour près du quart (23.2 %) des pères (Tableau 9). Cette situation peut être due à l'inaccessibilité économique de la scolarisation secondaire pour les familles à faible revenu en Haïti. Toutefois, ceci reste à prouver.

Tableau 9
Répartition selon le niveau d'études⁶

	Mères		Pères	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage
Primaire non terminé	8	13,8	1	3,3
Primaire	2	3,4	1	3,3
Secondaire non terminé	11	18,9	5	16,6
Secondaire Can/Us	6	10,3	3	10
Secondaire achevé	4	6,8	8	26,6
Cégep/collégial terminé	6	10,3	3	10
Cégep/ collégial	7	12	4	13,3
1 ^{er} cycle Uni. en cours	4	6,8	1	3,3
1 ^{er} cycle Uni.	6	10,3	4	13,3
2 ^{ème} cycle	1	1,7	4	13,3
Valeurs manquantes	6		34	
Total	58	100 %	30	100 %

Contrairement au pourcentage des mères qui ne travaillaient pas en Haïti, seulement 14,8% d'entre elles n'ont jamais travaillé au Québec au moment de la passation de notre questionnaire. Ce pourcentage est encore plus faible chez les pères qui représentent seulement 10,3% (Tableau 10).

⁶ Les pourcentages indiqués sont en prorata des réponses valides.

Tableau 10
Répartition selon la profession exercée au Québec⁷

	Mères		Pères	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage
Jamais travaillé	7	14,8	3	10,3
Exerce une profession	40	85,1	26	89,6
Valeurs manquantes	17	26,5	35	54,6
Total	47	100 %	29	100 %

Le pourcentage de sujets qui ne sont pas bénéficiaires de l'assurance emploi et de la sécurité de revenu lors de la passation de notre questionnaire est majoritaire (45,3% des mères et 28,1% des pères). Alors que ceux qui bénéficient de l'assurance emploi représentent 12,5% dans la catégorie des mères et 1,6% dans celle des pères. Cependant, ceux qui bénéficient de la sécurité de revenu sont représentés dans une proportion de 15,6% par les mères et par les pères 6,3%.

Près de 50% des personnes qui ont complété le questionnaire vivent avec un revenu familial moyen entre 12 000 \$ et 24 000\$. 49% des mères et 46,8% des pères. Cependant, les parents qui vivent avec un revenu familial normal, sont représentés avec 29,4% pour les mères et 34,3% pour les pères. Un niveau de revenu familial supérieur et très supérieur est enregistré pour 9,3% des pères. Par contre, la majorité des sujets qui vivent en-dessous du seuil de pauvreté constitue environ 30%. En fait, les mères sont davantage représentées avec 21,5%, alors que les pères le sont avec 9,3% (Tableau 11).

Tableau 11
Répartition selon le salaire⁸

	Mères		Pères	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage
-12 000 \$	11	21,5	3	9,3
12 000 \$ – 24 000 \$	25	49	15	46,8
25 000 \$ – 49 000 \$	15	29,4	11	34,2
50 000 \$ – 74 999 \$			2	6,2
+ de 75 000 \$			1	3,1
Valeurs manquantes	13		32	
Total	51	100 %	32	100 %

Le niveau d'études des répondantes reflète en grande partie leur revenu (coefficient de contingence $L^2 = 29,63$ (4); $p < 0,0001$). Les mères qui ont les salaires les plus faibles (-12 000 \$) forment la

⁷ Les pourcentages indiqués sont en prorata des réponses valides

⁸ Les pourcentages indiqués sont en prorata des réponses valides

catégorie des mères qui n'ont pas terminé leurs études secondaires (40%). 80% des mères ayant un niveau secondaire gagnent des salaires variant entre 12 000\$ et 25 000\$. Toutefois, celles qui ont fait des études post-secondaires ont des revenus entre 25 000 \$ et 49 000\$. Elles représentent 65% (Tableau 12).

Tableau 12
Répartition selon le niveau d'études en rapport avec le salaire⁹

Niveau d'études	-12000 \$		12 000 \$/24000 \$		25 000 \$/49000 \$		Total	
	Mères		Mères		Mères		Mères	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Moins que secondaire	8	40	12	60			20	40
Secondaire terminé	1	10	8	80	1	10	10	20
Post-secondaire	2	10	5	25	13	65	20	40
Valeurs manquantes							14	
Total	11	17,18	25	39,06	14	21,87	50	100 %

Plus d'un tiers des répondantes à notre enquête bénéficient de l'assurance emploi et de la sécurité de revenu. Toutefois, les mères les moins scolarisées sont majoritaires chez celles qui bénéficient de la sécurité de revenu. En fait, elles représentent 42,1% de ce sous-échantillon, alors que 25% a été observé pour les mères qui ont terminé leur secondaire et 0% pour celles qui ont un niveau d'études post-secondaires. Par contre, celles qui vivent de l'assurance emploi sont majoritaires pour la catégorie des mères qui ont terminé leur secondaire à 25%. Le plus grand pourcentage, soit 84,2% des femmes qui ne bénéficient pas de l'assurance emploi et de l'aide sociale, ont un niveau d'études post-secondaires (Tableau 13). Les variables niveau de scolarité de la mère et le fait d'être bénéficiaire ou non de l'assurance emploi ou de l'aide sociale sont significativement associées ($L^2 = 14,34$ (4); $p < 0,0006$).

Tableau 13
Influence du niveau d'études sur l'assurance emploi et l'aide sociale¹⁰

Niveau d'études	Mères						Total	
	Assurance emploi / aide sociale							
	N'est pas bénéficiaire		Bénéficiaire de L'assurance emploi		Bénéficiaire de l'aide sociale			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Moins que secondaire	8	42,1	3	15,8	8	42,1	19	100
Secondaire terminé	4	50	2	25	2	25	8	100
Post-secondaire	16	84,2	3	15,8	0	0	19	100
Valeurs manquantes							18	
Total	28	43,7	8	12,5	10	15,6	46	100 %

⁹ Les pourcentages indiqués sont en prorata des réponses valides

¹⁰ Les pourcentages indiqués sont en prorata des réponses valides

Les enfants de nos répondantes rencontrent en grande partie des difficultés scolaires. 66,7% vivent avec des mères qui n'ont pas terminé leur secondaire alors que 10% habitent avec des mères de niveau secondaire et 33,3% évoluent avec des mères de niveau d'études post-secondaires (Tableau 14). Cette association entre le niveau de scolarité des mères et la difficulté scolaire des enfants est très significative ($L^2 = 10,979$ (2); $p < 0,0004$)

Tableau 14
Influence du niveau d'études sur les difficultés scolaires des enfants¹¹

Niveau d'études	En difficulté scolaire				Total	
	Oui		Non			
	N	%	N	%	N	%
Secondaire non terminé	14	66,7	7	33,3	21	100
Secondaire terminé	1	10	9	90	10	100
Post-secondaire	8	33,3	16	66,7	24	100
Valeurs manquantes					9	
Total	23	35,9	32	50	55	100

Les enfants ayant des comportements prédélinquants sont observés seulement chez les mères possédant un niveau moindre que le secondaire. Toutefois, ces enfants sont représentés à 14,3% alors que 0% est enregistré pour les deux autres groupes (Tableau 15). Ce rapport entre ces deux variables est justifié ($L^2 = 6,061$ (2); $p < 0,0004$).

Tableau 15
Répartition selon niveau d'études et comportement prédélinquant¹²

Niveau d'études	Enfant comportement prédélinquant				Total	
	Oui		Non			
	N	%	N	%	N	%
Secondaire non terminé	3	14,3	18	85,7	21	100
Secondaire terminé	0	0	10	100	10	100
Post-secondaire	0	0	24	100	24	100
Valeurs manquantes					6	
Total	3	4,6	52	81,2	58	100

Les enfants présentant des comportements prédélinquants sont tous représentés dans des familles d'où les mères vivent de l'assurance emploi (12,5%) et de l'aide sociale (20%), alors que ceux vivant dans des familles où les mères ne bénéficient d'aucune forme d'assurance et de sécurité de

¹¹ Les pourcentages indiqués sont en prorata des réponses valides

¹² Les pourcentages indiqués sont en prorata des réponses valides

revenu ne présentent aucun comportement prédélinquant (Tableau 16). Coefficient de contingence ($L^2 = 6,277$ (2); $p < 0,0004$).

Tableau 16
Répartition selon l'assurance emploi / aide sociale et comportement prédélinquant¹³

Mères bénéficiaires assurance emploi / aide sociale	Enfant comportement prédélinquant				Total	
	Oui		Non		N	%
	N	%	N	%		
N'est pas bénéficiaire	0	0	29	100	29	100
Est sur l'assurance emploi	1	12,5	7	87,5	8	100
Est sur l'aide sociale	2	20	8	80	10	100
Valeurs manquantes					17	
Total	3	4,6	44	68,7	47	100 %

Les enfants souffrant de maladies chroniques ne se retrouvent pas en grand nombre chez les familles de nos répondantes et de nos répondants. Seulement 25% de cas de maladies chroniques sont enregistrés chez des familles ayant des mères vivant de l'assurance emploi. Alors qu'aucun cas de maladies chroniques, soit 0%, n'a été enregistré pour les autres groupes des familles ayant des mères que ne sont pas bénéficiaires de l'assurance emploi ni de la sécurité de revenu. Toutefois, il faut signaler qu'aucun cas de maladies chroniques n'a été enregistré pour la catégorie des mères bénéficiaires de l'aide sociale (tableau 17). Cette relation est significativement associée ($L^2 = 5,544$ (2); $p < 0,0004$).

Tableau 17
Répartition selon l'assurance emploi / aide sociale et maladie chronique¹⁴

Mères bénéficiaires assurance emploi / aide sociale	Enfant avec maladies chroniques				Total	
	Oui		Non		N	%
	N	%	N	%		
N'est pas bénéficiaire	0	0	29	100	29	100
Assurance emploi	2	25	6	75	8	100
Aide sociale	0	0	10	100	10	100
Valeurs manquantes					17	
Total	2	3,1	45	70,3	47	100

Variables pouvant affecter l'adaptation scolaire et sociale de l'enfant

La considération de l'adaptation scolaire et sociale des enfants a été prise en compte avec la présence de plusieurs variables. En effet, l'analyse de correspondances multiples (ACM) réalisée entre les variables "les difficultés scolaires de l'enfant", "le revenu du père", "le niveau de scolarité des mères" et "le statut familial" permet de constater les différences suivantes. Les enfants vivant avec

¹³ Les pourcentages indiqués sont en prorata des réponses valides

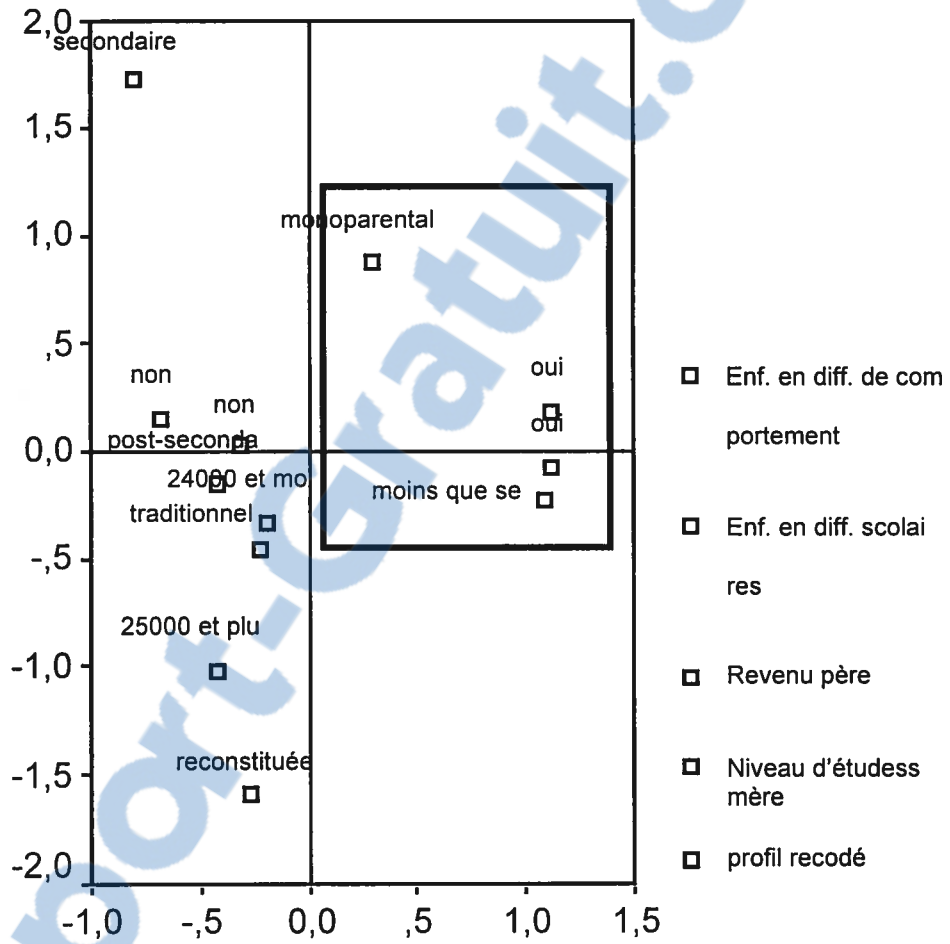
¹⁴ Les pourcentages indiqués sont en prorata des réponses valides

des mères ayant un niveau d'études en deçà du secondaire ou encore évoluant dans des familles monoparentales sont plus susceptibles d'avoir des difficultés scolaires. Mais on constate aussi que la présence de difficulté d'adaptation scolaire est plus fréquente chez les parents monoparentaux qui, par ailleurs, sont associés à une scolarité moindre. Entre autres, nous constatons que le revenu du père a très peu d'effet sur cette variable.

Les enfants présentant des difficultés de comportement vivent tous avec des mères qui n'ont pas terminé leur secondaire. Mais, contrairement aux difficultés scolaires, le revenu des pères influence en grande partie sur les difficultés de comportement des enfants. La monoparentalité influence très peu la variable difficulté de comportement.

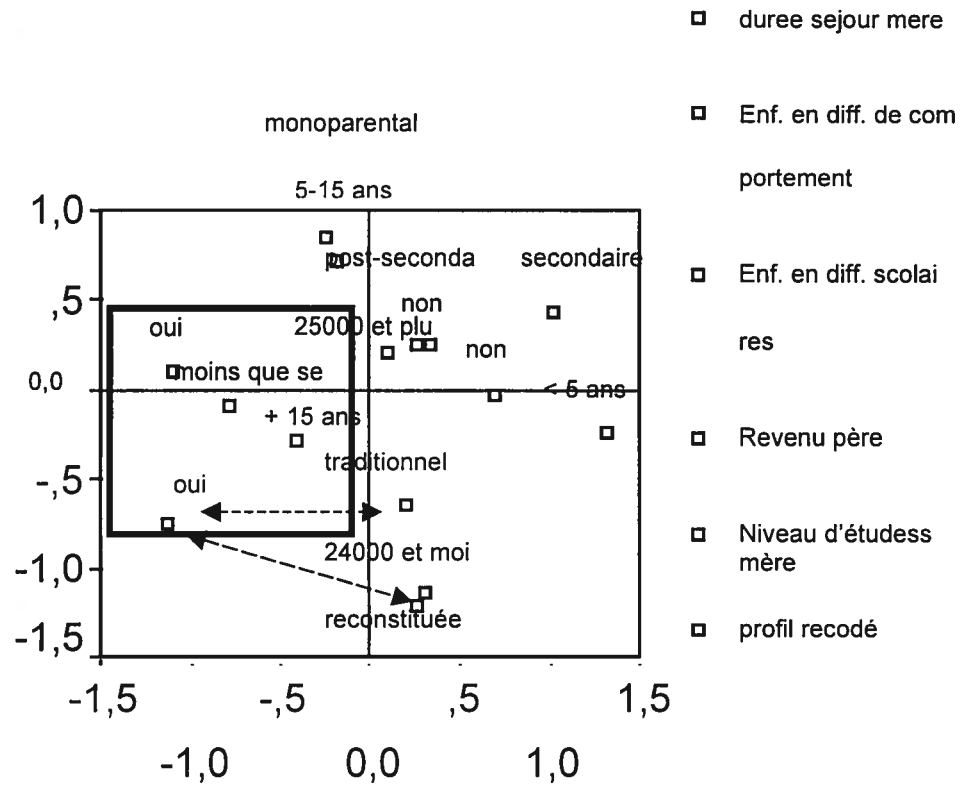
Les enfants présentant des difficultés de comportement en même temps que des difficultés scolaires habitent avec des familles traditionnelles. Cependant, les mères de ces enfants ont un niveau scolaire en deçà du secondaire et les pères gagnent des revenus en-dessous du seuil de pauvreté (figure 1).

Figure 1
ACM croisant les catégories des variables : “enfant en difficulté de comportement”,
“enfant en difficulté scolaire”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère”
et “le statut familial”



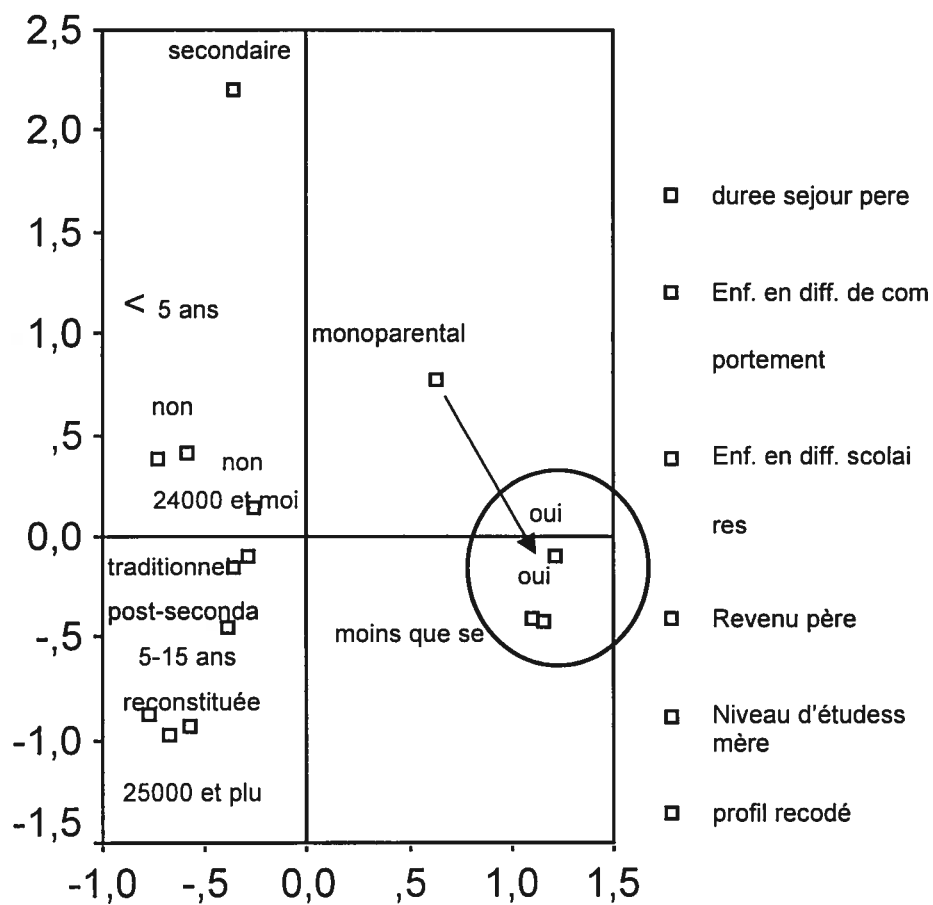
La durée de séjour des mères prise en compte dans cette enquête ne semble pas vraiment influencer la mésadaptation scolaire et comportementale de l'enfant. Dans l'ensemble, les difficultés des enfants par rapport à ces deux variables demeurent encore la faible scolarité de la mère. Un effet minimum du faible revenu du père et la reconstitution des familles ont été observés sur les difficultés comportementales (figure 2).

Figure 2
ACM croisant les catégories des variables :
“durée de séjour de la mère”, “enfant en difficulté de comportement”,
“enfant en difficulté scolaire”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère”
et “le statut familial”



En outre, en observant la figure 3, l'insertion de la variable "durée de séjour des pères" n'a aucun effet important sur la mésadaptation des enfants. Leurs difficultés sur le plan scolaire et comportemental restent encore liées au faible niveau scolaire des mères qui n'ont pas obtenu leur secondaire. Par ailleurs, nous identifions que la monoparentalité influence très peu les difficultés comportementales des enfants (figure 3).

Figure 3
ACM croisant les catégories des variables :
“durée de séjour du père”, “enfant en difficulté de comportement”, “enfant en difficulté scolaire”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial”



4.1.1.b Synthèse des éléments de la première rubrique

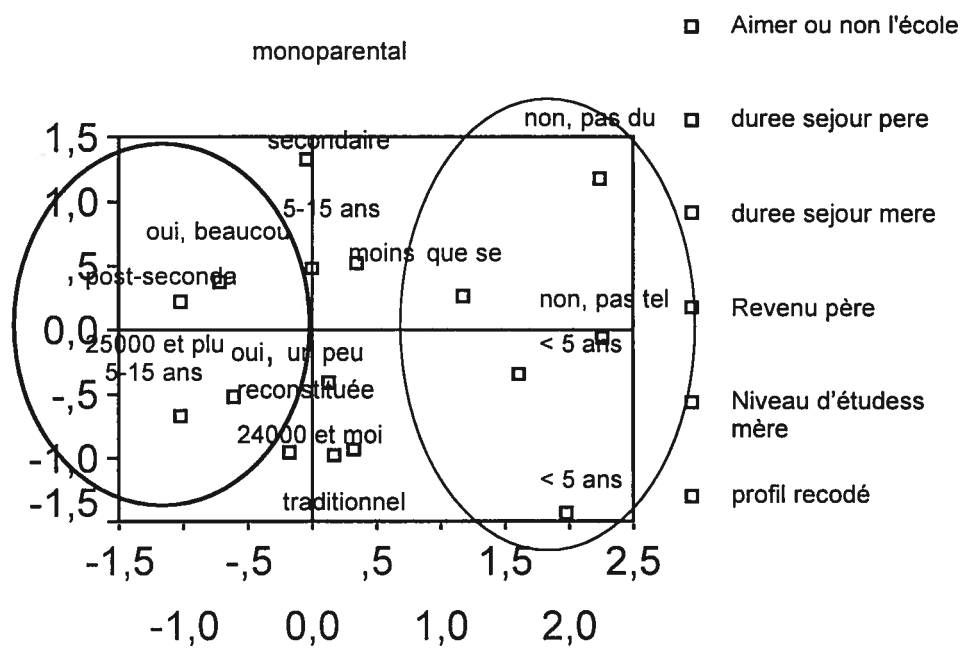
Lorsque nous analysons les résultats obtenus concernant les variables qui affectent ou non l'adaptation scolaire et sociale de l'enfant, nous en concluons que ces dernières sont généralement attribuables au faible niveau de scolarité des parents. Par ailleurs, les enfants vivant dans une famille monoparentale présentent plus fréquemment des difficultés scolaires que des difficultés de comportement. Le salaire gagné par les pères a une influence moindre sur la mésadaptation sociale et scolaire des enfants. La durée de séjour des pères au Québec n'a aucune influence majeure sur le comportement des enfants.

4.1.2 Seconde rubrique : La scolarisation des parents et son impact sur leurs attentes au regard de la scolarisation de leurs enfants

4.1.2.a Résultats du traitement des variables de la seconde rubrique

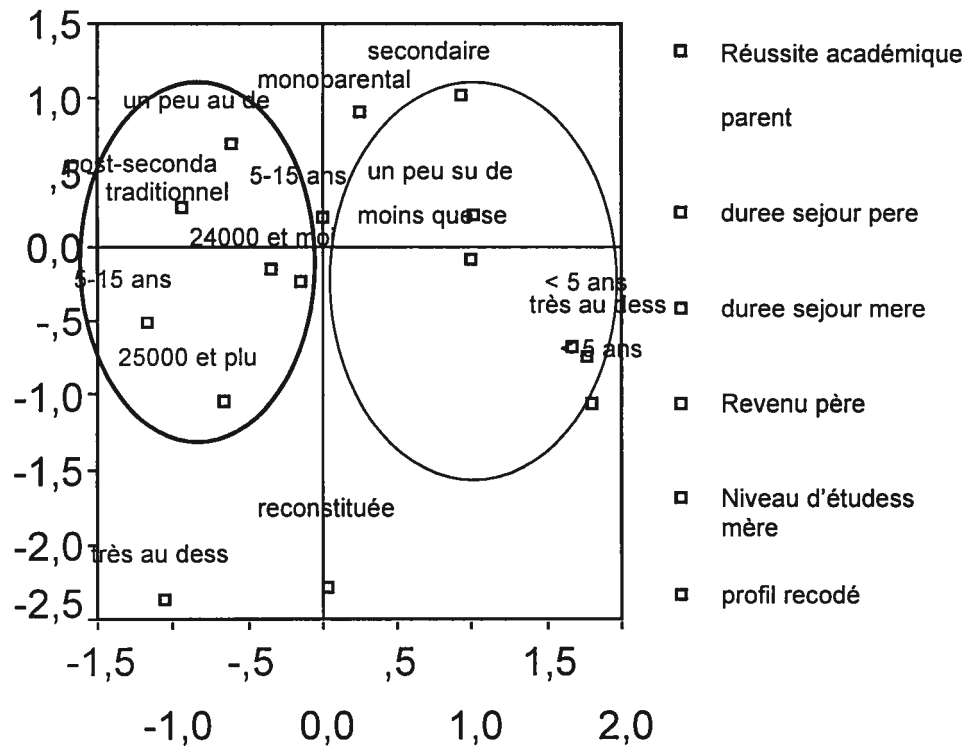
Lorsque nous analysons le vécu scolaire des parents au regard de la durée de séjour du père et de la mère, du niveau de scolarité de la mère, du revenu du père et du statut familial, les différences observées en terme de revenus gagnés sont considérables. En effet, les parents qui n'ont pas du tout ou pas tellement apprécié l'école sont ceux qui en général n'ont pas obtenu leur secondaire. Ainsi, ils se retrouvent avec un revenu inférieur au seuil de faible revenu. En fait, ce sont les pères et les mères de migration récente qui sont davantage représentés. Cependant, les parents qui aimaient beaucoup ou un peu l'école sont les plus scolarisées. Vivant au pays depuis plus de cinq ans, ils gagnent un revenu familial plus élevé que les autres parents (figure 4).

Figure 4
ACM croisant les catégories des variables :
“expérience scolaire positive ou négative du parent”, “durée de séjour du père”,
“durée de séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère”
et “le statut familial”



Ce sont les mères vivant en couple ayant un niveau d'éducation élevé et bien établies au Québec qui généralement ont aussi une évaluation subjective positive de leur propre vécu scolaire (figure 5).

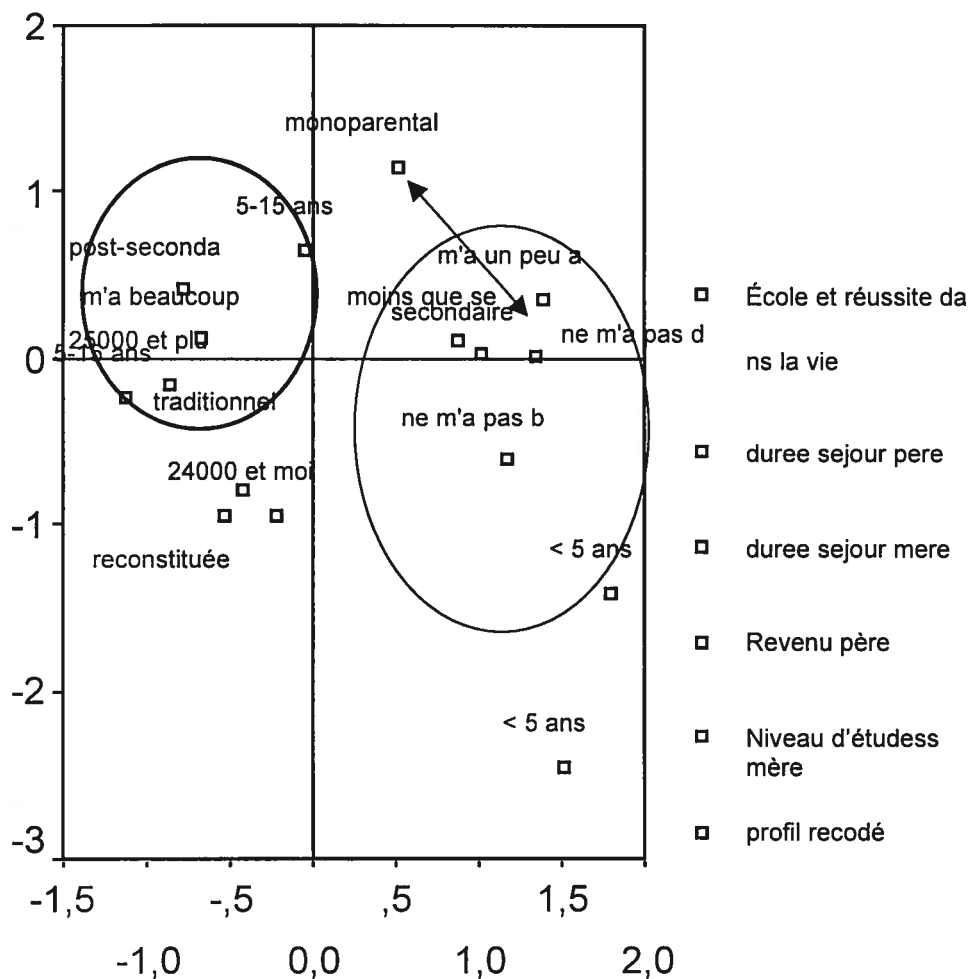
Figure 5
ACM croisant les catégories des variables :
“réussite académique du parent”, “durée de séjour du père”, “durée de séjour de la mère”,
“revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial”



Les mères moins scolarisées, récemment immigrées et qui sont représentées sous le seuil des faibles revenus, estiment que l'école ne les a pas beaucoup aidé à gagner leur vie. En effet, les mères avec un statut de famille monoparentale sont fortement représentées. Cependant, les mères vivant en couple, à revenu supérieur, plus scolarisées et déjà bien établies au pays, considèrent que leur

expérience de scolarisation plus longue leur a servi à atteindre un niveau de réussite sociale plus élevée (figure 6).

Figure 6
ACM croisant les catégories des variables :
 “école et réussite dans la vie”, “durée de séjour du père”, “durée de séjour de la mère”,
 “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial”

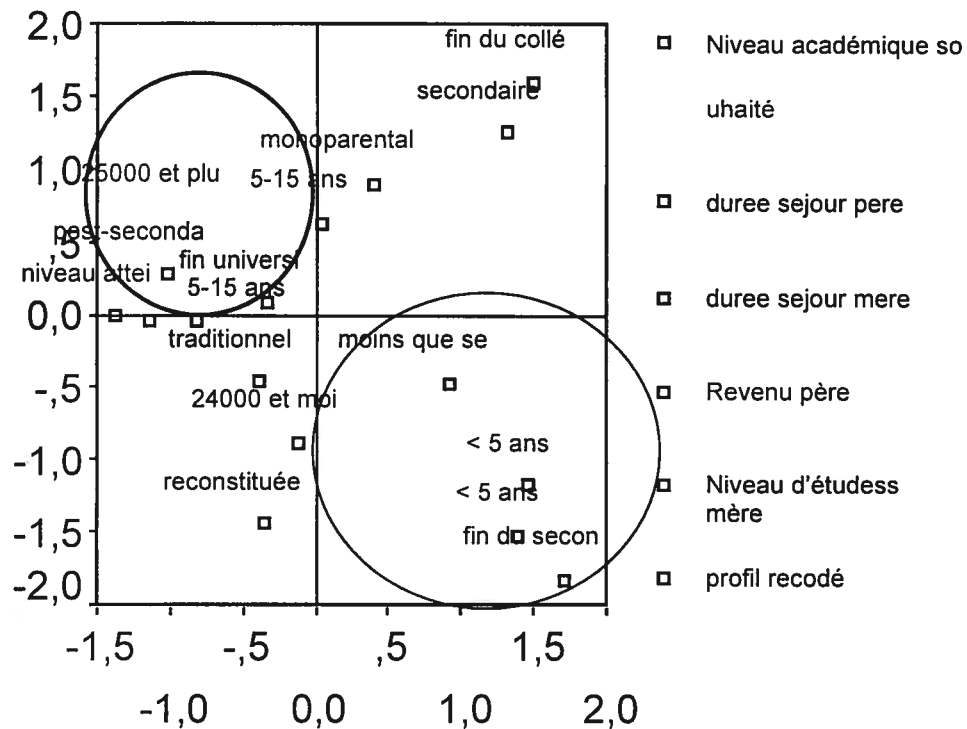


Les données présentées à la figure 7 présentent peu d'écart entre le niveau scolaire des parents et leurs attentes au regard de la scolarisation de leurs enfants. En général, le niveau scolaire souhaité pour leurs

enfants reflète le niveau qu’euX ont atteint. Les mères nouvellement arrivées au Québec et peu scolarisées espèrent que leurs enfants obtiennent un diplôme d’études secondaires. Les mères plus scolarisées, par contre, souhaitent que leurs enfants fasse des études post-secondaire et même des études universitaires (figure 7).

Figure 7

ACM croisant les catégories des variables : “niveau académique souhaité”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial”



4.1.2.b Synthèse des éléments de la seconde rubrique

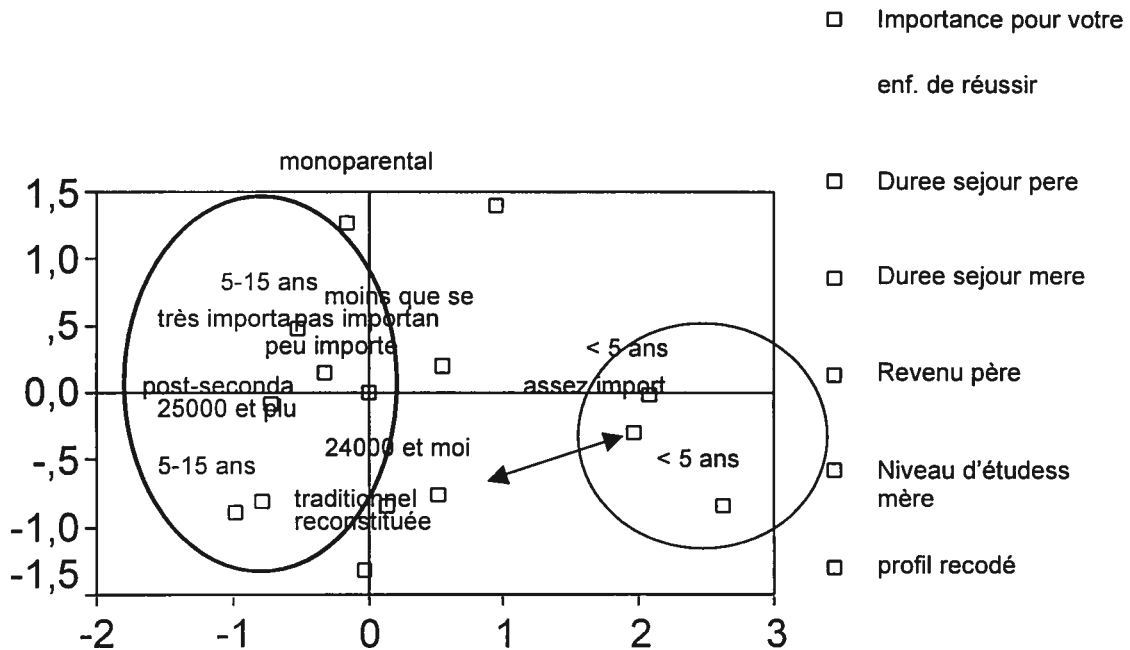
Les variables affectant les attitudes des parents au regard de leur vécu scolaire sont en général très liées. Les analyses démontrent que ceux qui nourrissent davantage d'intérêt pour l'école sont ceux qui ont personnellement bien réussi sur le plan scolaire. En fait, une scolarité supérieure semble garante de la réussite socio-économique. Ces parents espèrent donc que leurs enfants feront des études post secondaires. Par contre, les enfants de ceux qui n'ont pas personnellement réalisé d'études collégiales ou universitaires et qui ont une faible opinion de l'école réussissent difficilement. Entre autres, ces parents affirment que l'école ne les a pas aidés à réussir sur le plan social et économique. Ainsi, les attentes qu'ils envisagent pour leurs enfants correspondent à leur niveau d'études.

4.1.3 Troisième rubrique : La perception des parents à l'égard de la réussite scolaire

4.1.3.a Résultats du traitement des variables de la troisième rubrique

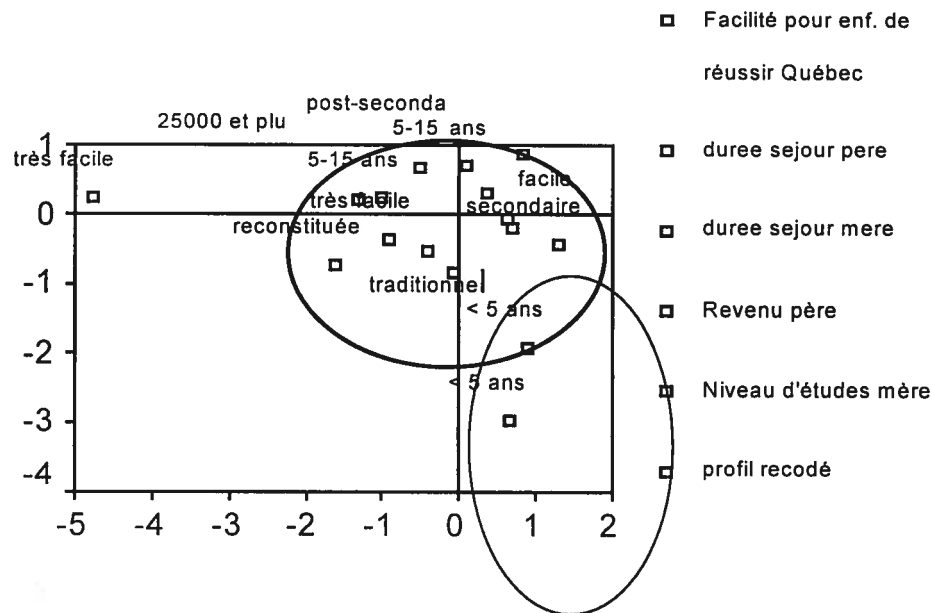
Comme tous les parents, les répondantes et les répondants de notre enquête nourrissent aussi des attentes en ce qui concerne l'avenir de leurs enfants. En effet, la scolarité des enfants est considérée comme quelque chose d'important pour toutes les mères ayant participé à notre enquête. Les mères très scolarisées gagnant un revenu familial supérieur, notamment les mères monoparentales, considèrent la scolarisation de leurs enfants très importante. Cependant, les mères à faible revenu, immigrées depuis peu, jugent également assez importante la scolarisation de leurs enfants afin que ces derniers aient toutes les chances de réussir socialement (figure 8).

Figure 8
ACM croisant les catégories des variables :
“importance pour l’enfant de réussir”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”,
“revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial”



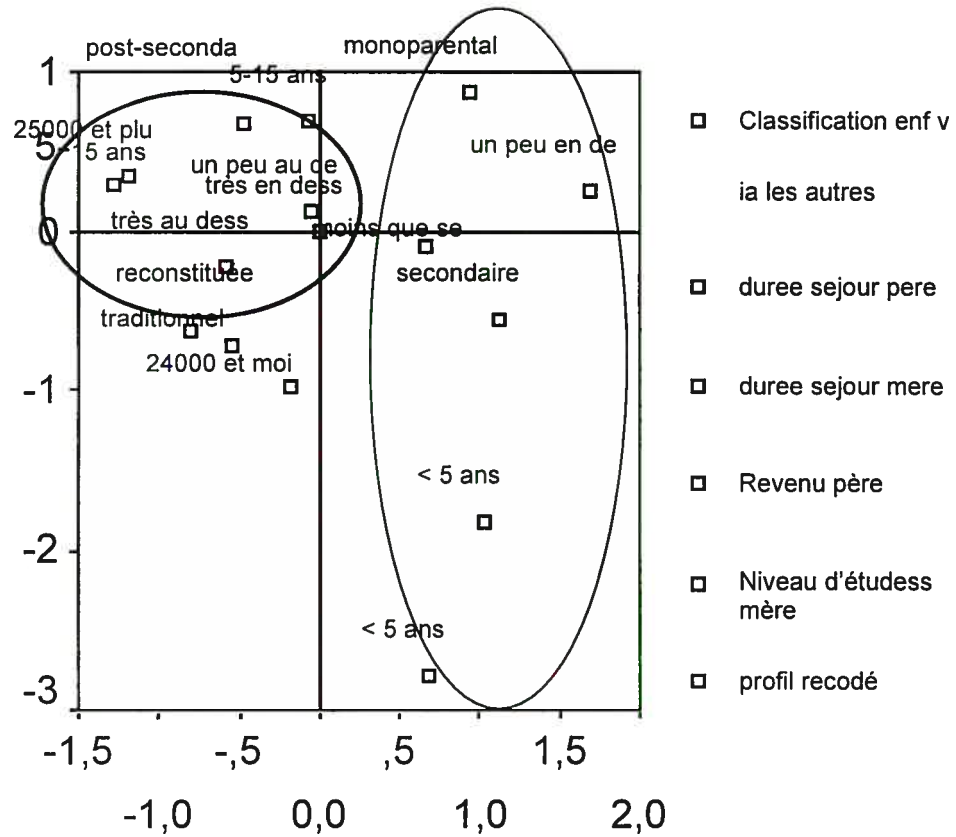
Lorsqu'on compare les attentes des mères à l'égard de leurs perceptions de la réussite scolaire pour leurs enfants dans le pays d'accueil, nous constatons que les mères très scolarisées vivant au pays depuis plus de cinq ans, gagnant un revenu familial élevé, estiment que c'est "très facile" et "facile" pour leurs enfants de réussir dans le système éducatif québécois. Pour leur part, les mères vivant en couple, moins scolarisées, vivant au Québec depuis moins de cinq ans, jugent que c'est difficile pour leurs enfants de réussir dans le système scolaire québécois (figure 9).

Figure 9
ACM croisant les catégories des variables :
“facilité pour enfant de réussir Québec”, “durée de séjour du père”, “durée de séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial”



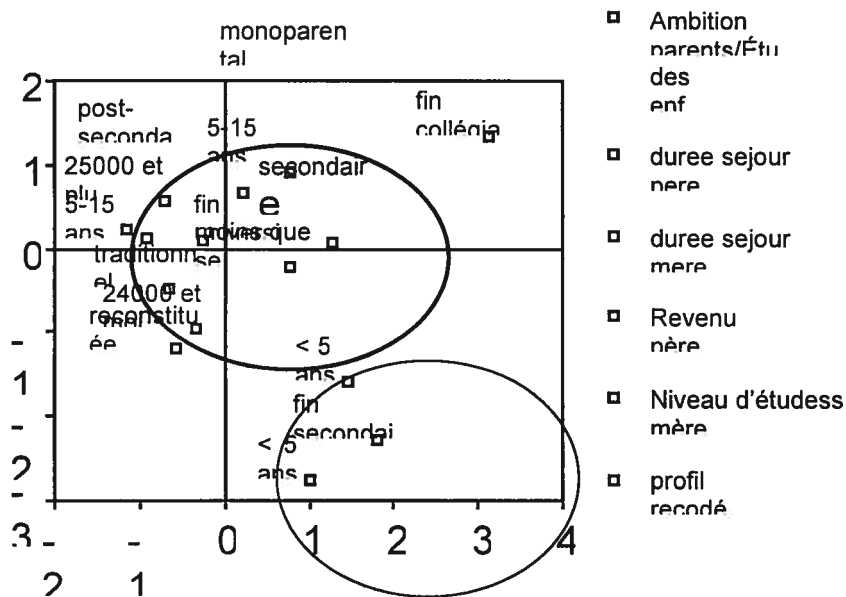
Les mères ne se préoccupent pas uniquement des résultats personnels qu’obtiennent leurs enfants, elles comparent l’évaluation de leurs enfants avec le groupe classe. Ainsi, les mères davantage scolarisées et, notamment celles qui sont monoparentales, reconnaissent que leurs enfants ont toujours eu des résultats satisfaisants. Elles expliquent que les résultats obtenus par leurs enfants les classent au-dessus de la moyenne de la classe, tandis que les estimations des mères à faible revenu faisant partie de la cohorte de jeunes migrées, expliquent que leurs enfants réussissent plus ou moins bien dans le système éducatif québécois. Elles précisent que les résultats de leurs enfants se trouvent plus ou moins en-dessous de la moyenne de classe (figure 10).

Figure 10
ACM croisant les catégories des variables :
“classification enfant via les autres”, “durée de séjour du père”, “durée de séjour de la mère”,
“revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial”



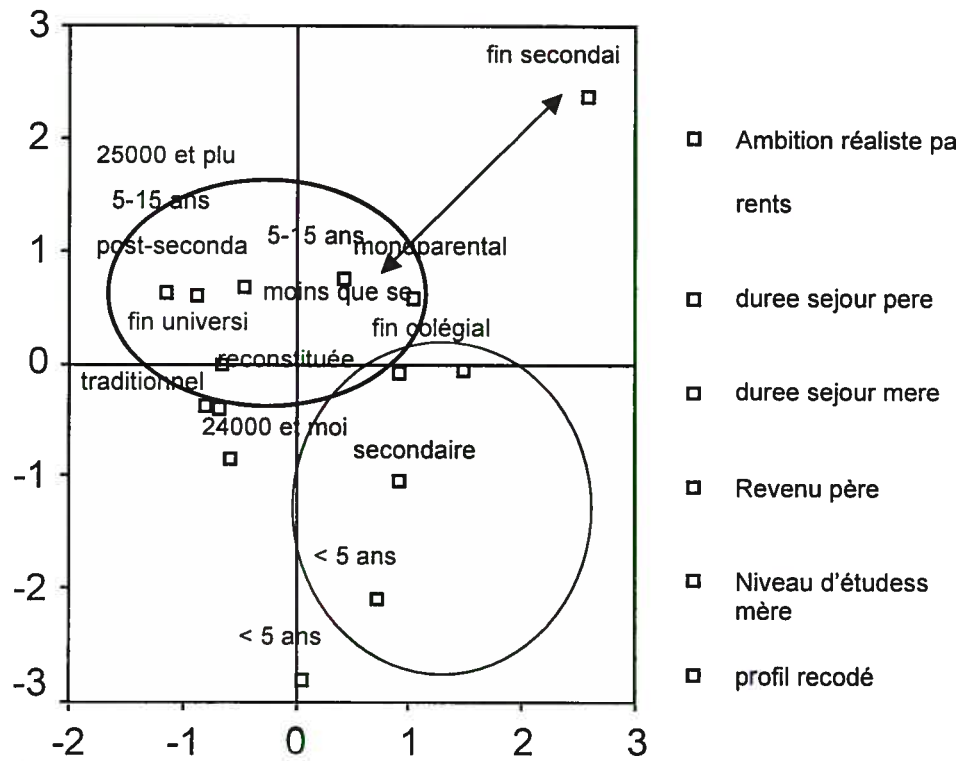
Généralement, les parents visent la réussite scolaire pour leurs enfants. Toutefois, leur niveau d'ambition varie d'une catégorie d'une mère à une autre. Les mères vivant en couple avec une scolarité et un revenu familial élevé ont des visées plus hautes pour leurs enfants, tant à la poursuite de leurs études. Elles aimeraient bien qu'ils terminent leurs études universitaires. Pour leur part, les ambitions des mères monoparentales ne dépassent pas le niveau collégial. Cependant, les familles à faible revenu, immigrées au Québec depuis moins de cinq ans, semblent nourrir que de faibles ambitions à l'égard de la scolarisation de leurs enfants. Pour ces dernières, l'obtention d'une cinquième secondaire semble satisfaisant, de façon à ce que leurs enfants répondent minimalement au seuil de réussite jugé socialement acceptable au Québec et qui ouvre à l'employabilité (figure 11).

Figure 11
ACM croisant les catégories des variables :
“ambition parents / études des enfants”, “séjour du père”, “séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial”



Les mères possédant un niveau scolaire élevé qui ont une stabilité économique et qui sont installées au Québec depuis longtemps pensent que leurs ambitions sont réalistes. Elles croient qu’il est réaliste que leurs enfants obtiennent un diplôme universitaire. Pour leur part, les familles à faibles revenus, immigrées il y a peu de temps, manifestent des attentes plus faibles à l’égard de la réussite scolaire de leurs enfants (figure 12).

Figure 12
ACM croisant les catégories des variables :
“ambition réaliste parent”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”,
“revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial”



4.1.3.b Synthèse des éléments de la troisième rubrique

Les attentes des parents concernant leurs enfants en terme de réussite scolaire reflètent en général leur propre niveau de scolarisation. Les parents détenant un niveau scolaire plus faible accordent moins d'importance à la réussite scolaire de leurs enfants. Ce sont des parents qui croient que ce n'est pas facile pour leurs enfants de réussir dans le système scolaire québécois et ils classent leurs enfants en-dessous de la moyenne de la classe. Ils aspirent à une cinquième secondaire pour leurs enfants. Pour leur part, les parents qui possèdent un niveau de scolarisation plus élevé accordent beaucoup plus d'importance à la réussite scolaire de leurs enfants. Ils reconnaissent qu'il est facile pour leurs enfants de réussir. Par ailleurs, ces parents classent leurs enfants au-dessus de la moyenne de la classe. Entre autres, ils nourrissent de grandes ambitions pour leurs enfants, par exemple, que ceux-ci les dépassent sur le plan scolaire. Ces ambitions déclarées de leur part ne sont pas différentes de ce qu'ils attendent dans la réalité. Pour eux, si leurs enfants ne réussissent pas mieux qu'eux, il n'y a pas de progrès !

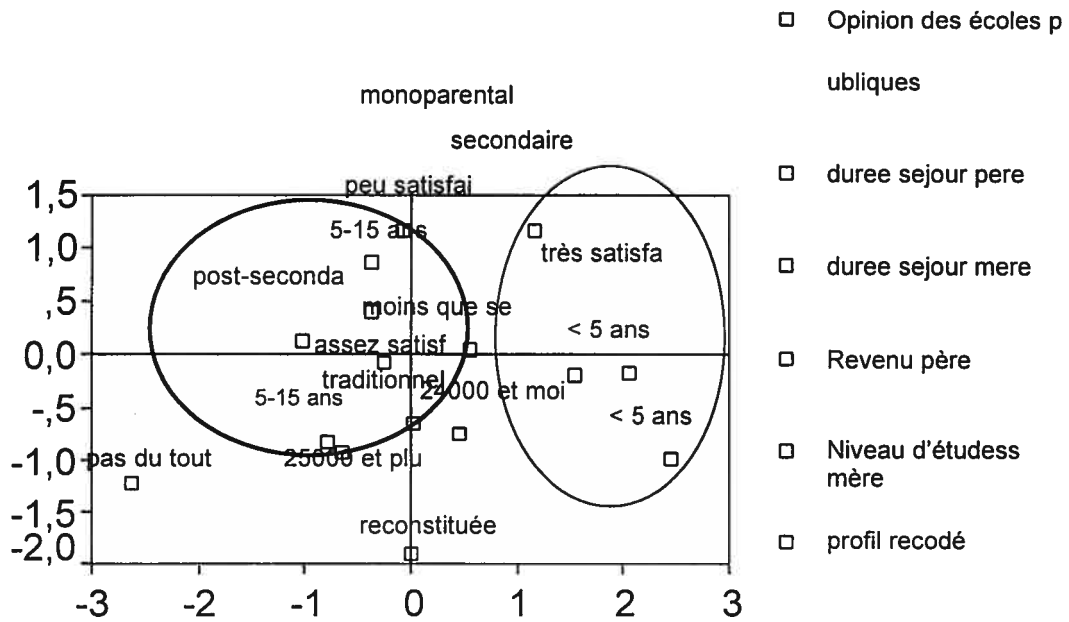
4.1.4 Quatrième rubrique : Opinions et attitudes des parents par rapport au système scolaire québécois

4.1.4.a Résultats du traitement des variables de la quatrième rubrique

La perception qu'ont les répondantes et les répondants de l'école publique est divergente. Les mères établies au pays depuis peu et qui ne gagnent pas beaucoup estiment que l'école publique est " très satisfaisante ". Par contre, les mères vivant en couple, gagnant un salaire adéquat, ayant une bonne formation académique et qui vivent au Québec depuis plus de quinze ans, trouvent que l'école publique est " assez satisfaisante ". Pour leur part, les mères monoparentales disent que l'école publique est " peu satisfaisante " (figure 13).

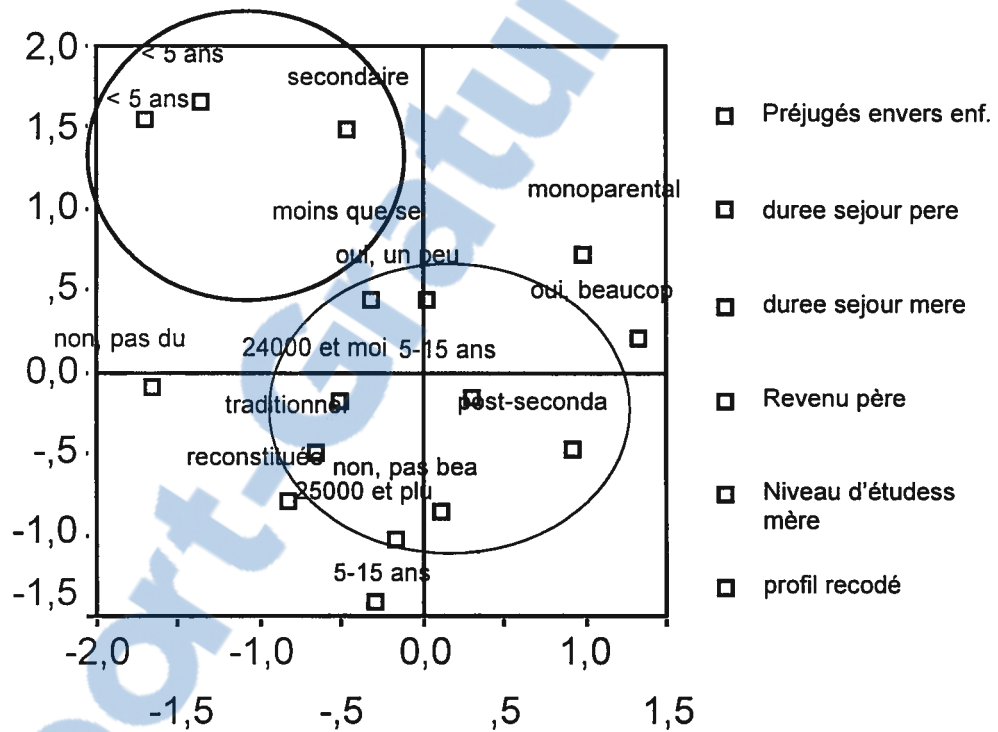
Figure 13

ACM croisant les catégories des variables :
 “opinion des écoles publiques”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”,
 “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial”



La notion de préjugés prise en compte dans cette recherche visait à faire ressortir les catégories de parents qui se perçoivent comme des victimes dues aux préjugés. La figure 14 permet de constater que l'importance accordée aux préjugés varie en fonction du statut matrimonial des sujets. Par ailleurs, pour les mères moins scolarisées, de migration récente, leurs enfants souffriraient davantage des préjugés. Les familles traditionnelles ne reconnaissent pas que leurs enfants sont victimes de préjugés. Cependant, la catégorie des familles monoparentales estime que leurs enfants essuient beaucoup de préjugés dans leur école (figure 14).

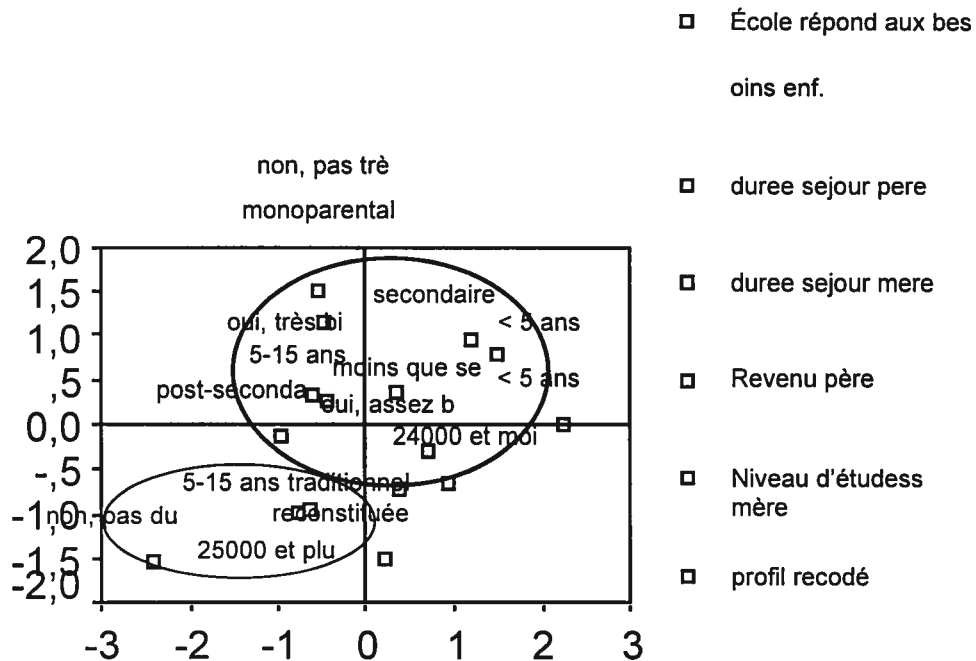
Figure 14
 ACM croisant les catégories des variables :
 “préjugés envers enfant”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”,
 “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial”



Suivant que les parents sont contraints d'envoyer ou non leurs enfants à l'école de leur quartier, leur degré de satisfaction et d'insatisfaction peut varier. Que les parents soient au Québec depuis moins ou plus de cinq ans, leur profil familial et leur niveau scolaire ne les empêchent pas d'accepter que l'école de leur quartier réponde aux besoins de leurs enfants. Par contre, la variable "revenu gagné" semble avoir un impact sur le choix de l'école que leurs enfants fréquenteront. En effet, lorsque le revenu familial est supérieur à 25 000 \$, l'indice "d'insatisfaction maximale" apparaît. Toutefois, la situation varie selon le niveau académique des mères. La considération des mères monoparentales est en quelque sorte différente des autres parce que celles-ci disent que l'école de leur quartier ne répond pas comme elles le voudraient aux besoins de leurs enfants (figure 15).

Figure 15

ACM croisant les catégories des variables :
 “école répond aux besoins de l’enfant”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”,
 “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial”



4.1.4.b Synthèse des éléments de la quatrième rubrique

Il est un fait certain que l'école publique répond aux besoins des parents. Mais, il faut reconnaître que le degré de satisfaction varie de " très satisfait " à " peu satisfait ". Les parents monoparentaux sont les moins satisfaits des écoles publiques. Ce sont eux aussi qui expliquent que leurs enfants souffriraient beaucoup des préjugés dans les écoles publiques. Toujours concernant les familles monoparentales, plus particulièrement celles qui gagnent plus que 25 000\$, les parents affirment que l'école ne répond pas aux besoins de leurs enfants. En fait, les familles monoparentales constituent la catégorie de parents dont le système scolaire québécois semble peu à leurs attentes.

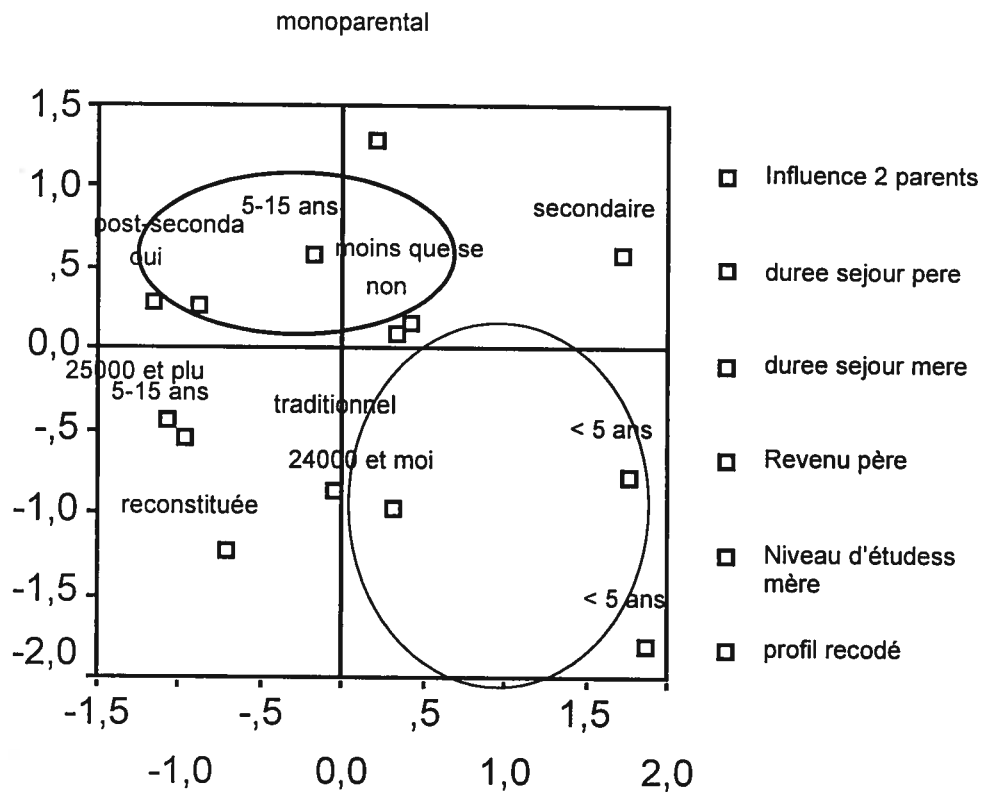
4.1.5 Cinquième rubrique : L'influence des parents sur l'orientation scolaire et professionnelle de l'enfant

4.1.5.a Résultats du traitement des variables de la cinquième rubrique

L'influence de la mère sur l'orientation scolaire et professionnelle de l'enfant semble davantage accentuée chez les mères monoparentales. Pour celles vivant dans des familles traditionnelles, leur vision est différente. Celles-ci considèrent qu'il n'est pas question d'influence mais plutôt des effets de leurs interventions auprès de l'enfant, vus comme un travail d'encadrement menant à la réussite scolaire de ce dernier.

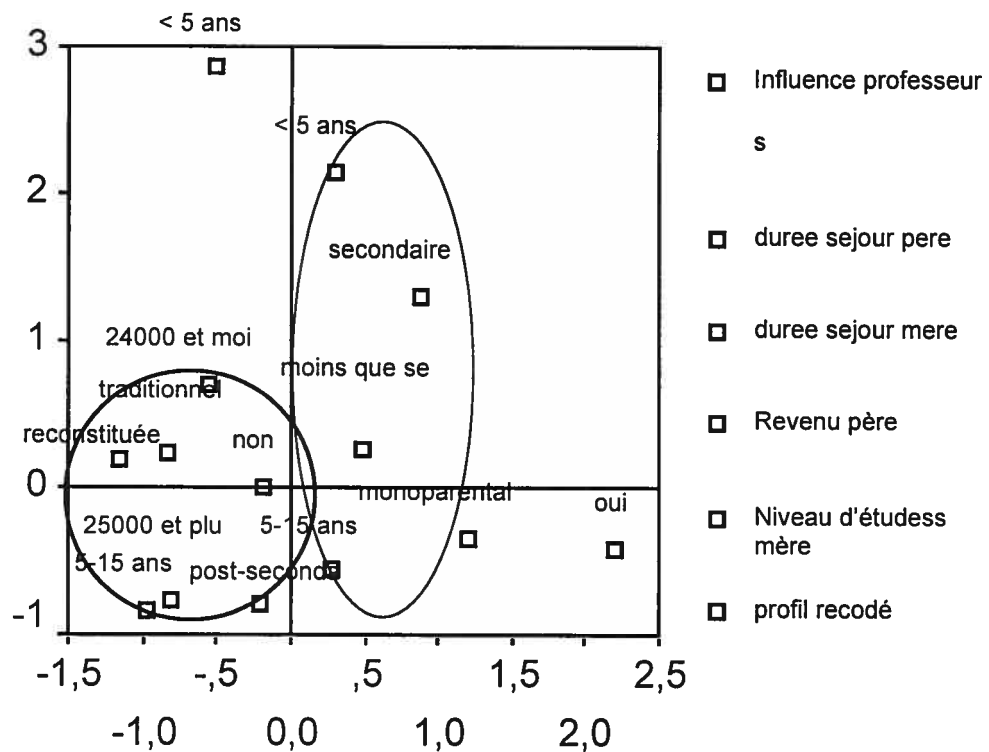
Ainsi, les pères vivant en couple et ayant un niveau scolaire plus élevé semblent croire davantage à une influence certaine de leur part sur le choix de carrière de leurs enfants, contrairement aux pères qui détiennent un cinquième secondaire. Dans cette même logique, les deux parents ayant des revenus supérieurs, qui sont davantage scolarisés et qui vivent au Québec depuis plus de cinq ans, disent avoir une certaine influence sur leurs enfants, contrairement aux parents à faibles revenus qui détiennent un secondaire 5 (figure 16).

Figure 16
ACM croisant les catégories des variables :
“influence deux parents”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”,
“revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial”



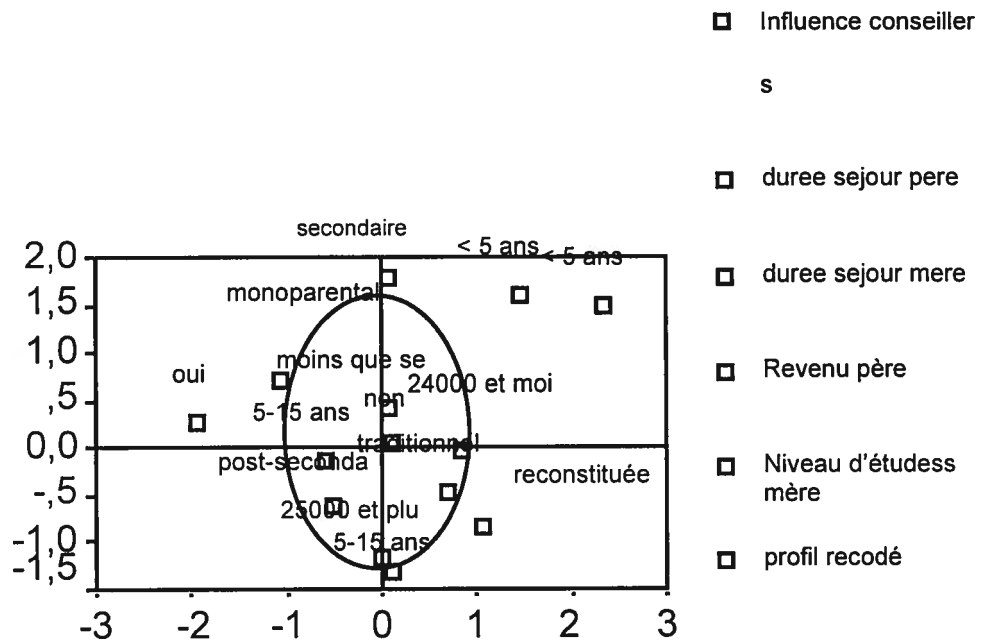
Aux yeux des répondantes et des répondants, les enseignantes et les enseignants sont des personnes importantes concernant la formation académique de leurs enfants. Suivant que les mères vivent en couple, ont un niveau scolaire post-secondaire et un revenu plus élevé, elles ne considèrent pas que le personnel enseignant a une influence sur l'orientation scolaire de leurs enfants. Cependant, les mères vivant en couple, y compris les mères monoparentales de scolarité moins élevée avec un revenu familial faible et de migration récente au pays, estiment que l'influence des enseignantes et des enseignants dans l'orientation scolaire de leurs enfants est importante (figure 17).

Figure 17
ACM croisant les catégories des variables :
“influence professeur durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “durée séjour du
père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”,
“niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial”



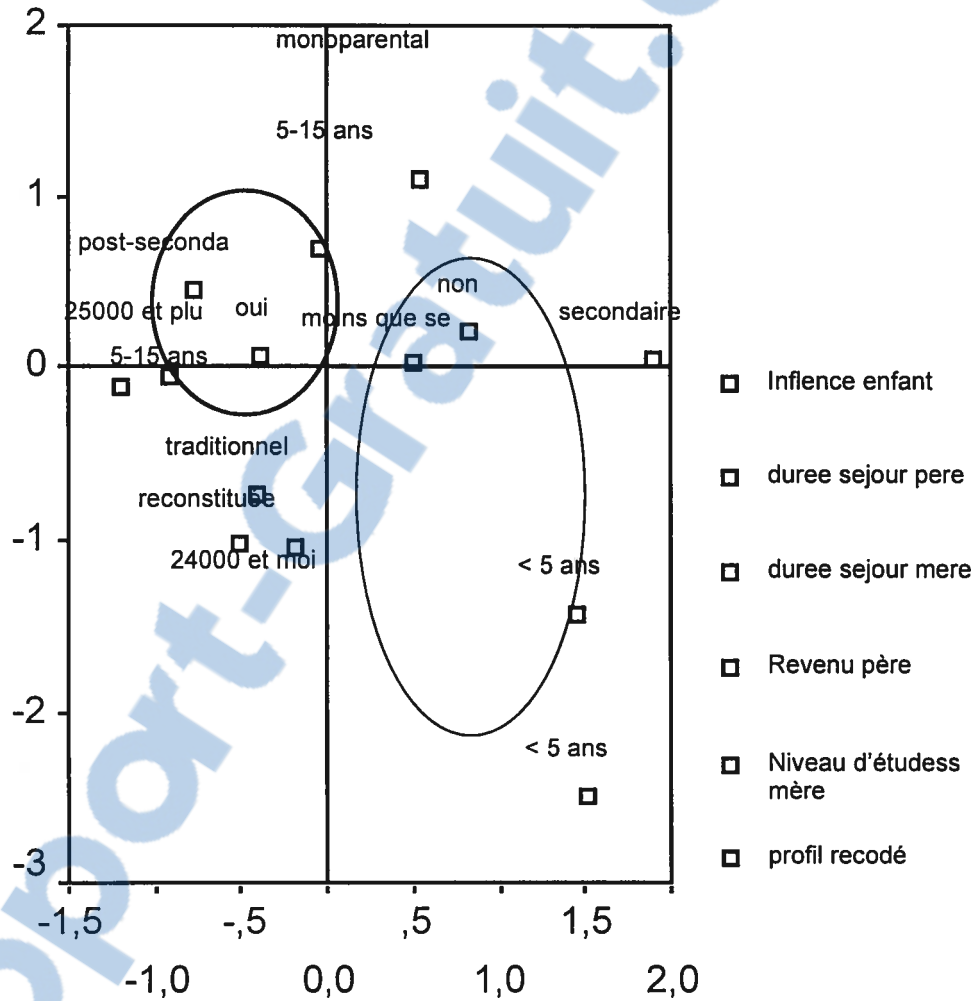
Si les mères plus scolarisées, immigrées depuis plus de cinq ans, disent que le personnel enseignant n'a pas d'influence sur l'éventuelle carrière de leurs enfants, au contraire, elles croient que les conseillères et les conseillers d'orientation peuvent influencer ces derniers. Par contre, les autres mères, incluant celles qui sont monoparentales et peu scolarisées, ne font aucune différence entre l'influence que pourrait avoir un ou l'autre des personnels intervenants à l'école de leurs enfants (figure 18).

Figure 18
ACM croisant les catégories des variables :
“influence conseiller”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”,
“revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial”



À savoir si l'enfant a un certain contrôle sur son orientation scolaire et professionnelle, les mères monoparentales de migration récente ayant un salaire inférieur au seuil de faibles revenus déclarent que leurs enfants n'ont pas de pouvoir sur ce qu'ils feront professionnellement. Cette vision est tout à fait contraire de celle des mères très formées et socio-économiquement stables. Elles pensent qu'en grande partie l'orientation de l'enfant dépend de lui-même car il est l'acteur principal concerné (figure 19).

Figure 19
ACM croisant les catégories des variables :
“influence enfant”, “durée séjour du père”, durée séjour de la mère”,
“revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial”



4.1.5.b Synthèse des éléments de la cinquième rubrique

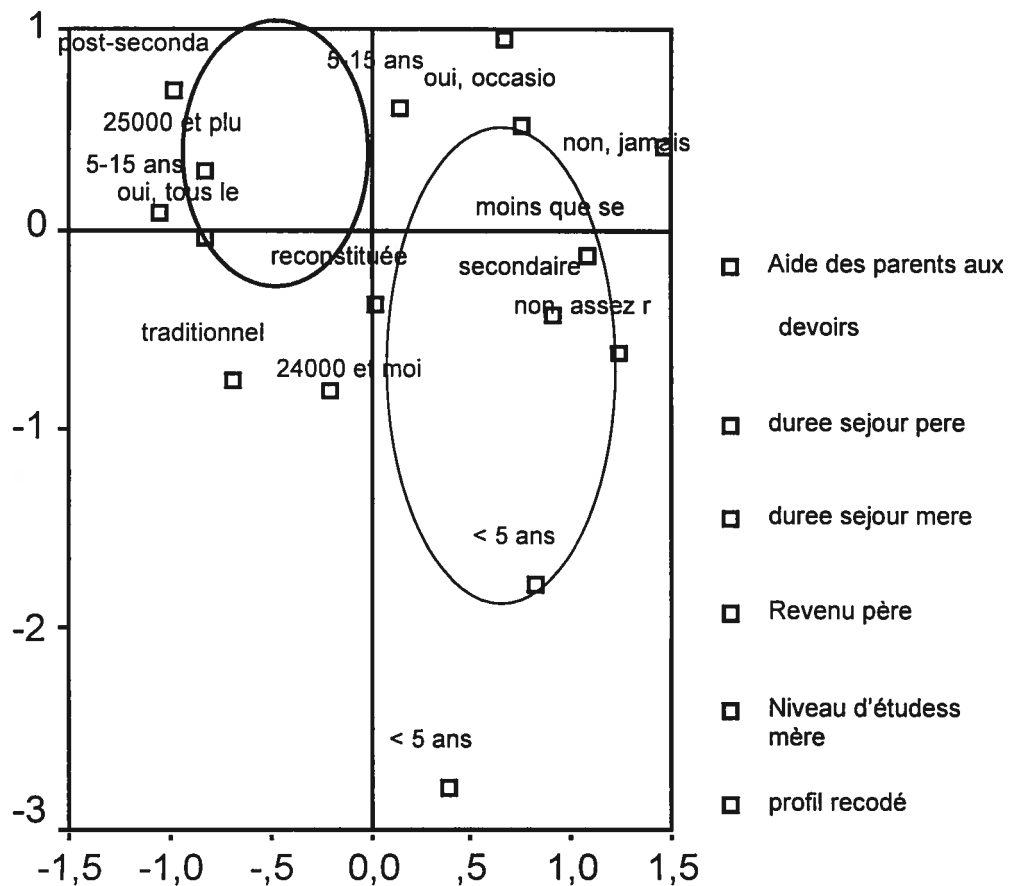
L'orientation scolaire et professionnelle de l'enfant semble être déterminée par l'influence de différentes personnes. La perception par les parents des diverses influences potentielles varie suivant le profil familial. Ainsi, dans les familles monoparentales, nous constatons que les mères se disent influentes sur leurs enfants. Alors que dans les familles traditionnelles, les interventions des mères dans l'éducation de leurs enfants ne sont pas forcément considérées comme influentes sur le parcours scolaire et professionnel de ce dernier. Par contre, les interventions des pères sont davantage considérées comme potentiellement influentes sur l'orientation scolaire et professionnelle de l'enfant. L'une des différences que nous observons dans ses résultats concerne plus particulièrement la position des mères vivant en couple avec un statut socio-économique élevé. Elles stipulent que l'enseignante ou l'enseignant n'aurait aucune influence sur le devenir de leurs enfants, tout en acceptant qu'une conseillère ou un conseiller d'orientation puisse jouer un rôle. Pour leur part, les autres mères vivant en couple, incluant les mères monoparentales qui ont ou non obtenu une cinquième secondaire, affirment que le professeur a un rôle à jouer et n'établissent aucune différence entre les divers intervenantes et intervenants d'une école. L'enfant acteur, maître d'œuvre de son apprentissage et de sa réussite n'aurait, selon ce dernier, rien à voir avec son orientation scolaire et professionnelle. C'est ce qu'ont déclaré les mères vivant depuis moins de cinq ans au Québec qui n'ont pas un niveau scolaire avancé. Parallèlement, les mères de niveau post-secondaire affirment que l'enfant influence lui-même son orientation scolaire et professionnelle. Pour elles, il s'agit en fait d'accompagner ce dernier afin de l'aider à réussir.

4.1.6 Sixième rubrique : Participation des parents au regard des activités scolaires de leurs enfants

4.1.6.a Résultats du traitement des variables de la sixième rubrique

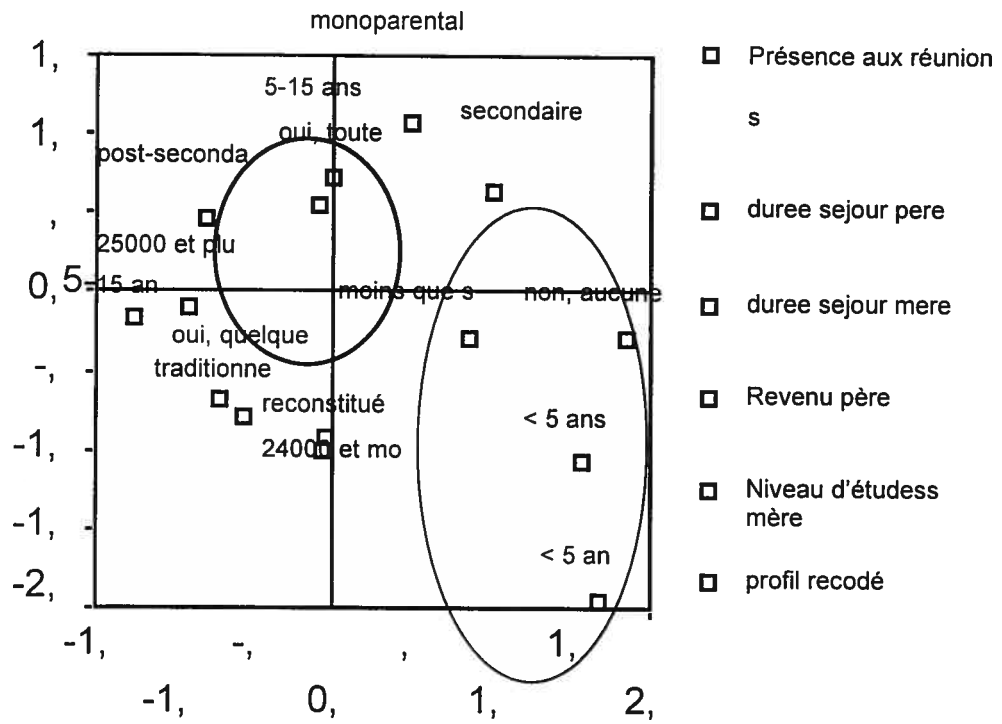
Le niveau d'encadrement des parents à la maison de leurs enfants dans les tâches scolaires semble dépendre du niveau scolaire des parents. Il est constaté sur la figure 20 que les parents qui n'ont pas terminé leur cinquième secondaire ne valorisent pas l'aide aux devoirs et aux leçons. Par contre, les mères détenant un niveau de scolarisation plus élevé considèrent qu'elles doivent supporter leurs enfants dans les tâches scolaires devant être réalisées à la maison. Également, nous constatons que lorsque les familles vivent au Québec depuis plus de cinq ans, l'aide aux devoirs et leçons est privilégiée par les parents (figure 20).

Figure 20
ACM croisant les catégories des variables :
“aide des parents aux devoirs”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”,
“revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial”



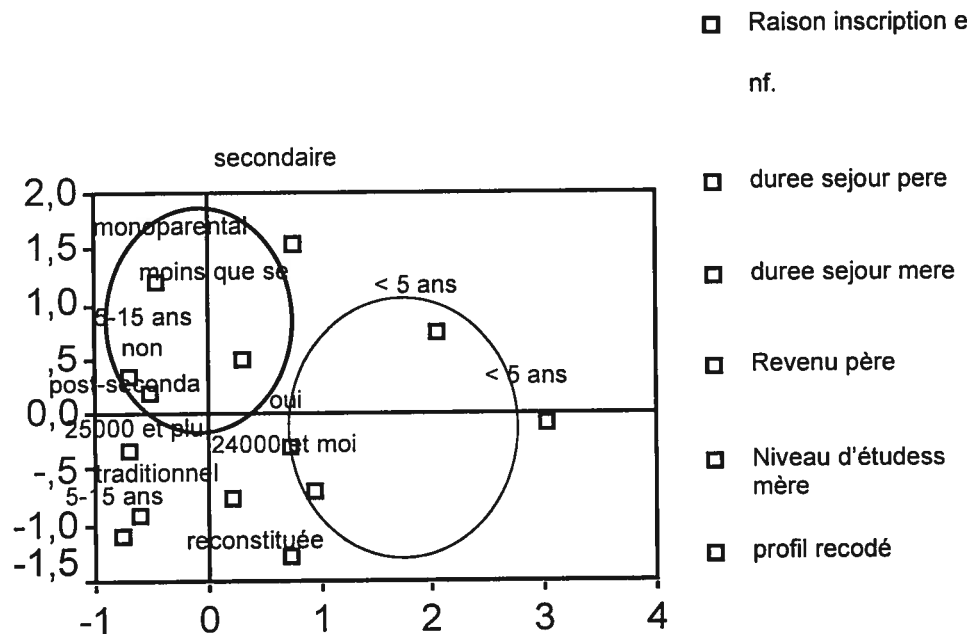
Les mères ayant un faible niveau scolaire disent ne pas participer à des réunions se déroulant à l'école alors que les mères très scolarisées, notamment les mères monoparentales, manifestent le désir d'y participer (figure 21).

Figure 21
ACM croisant les catégories des variables :
“présence aux réunions”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”,
“revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial”



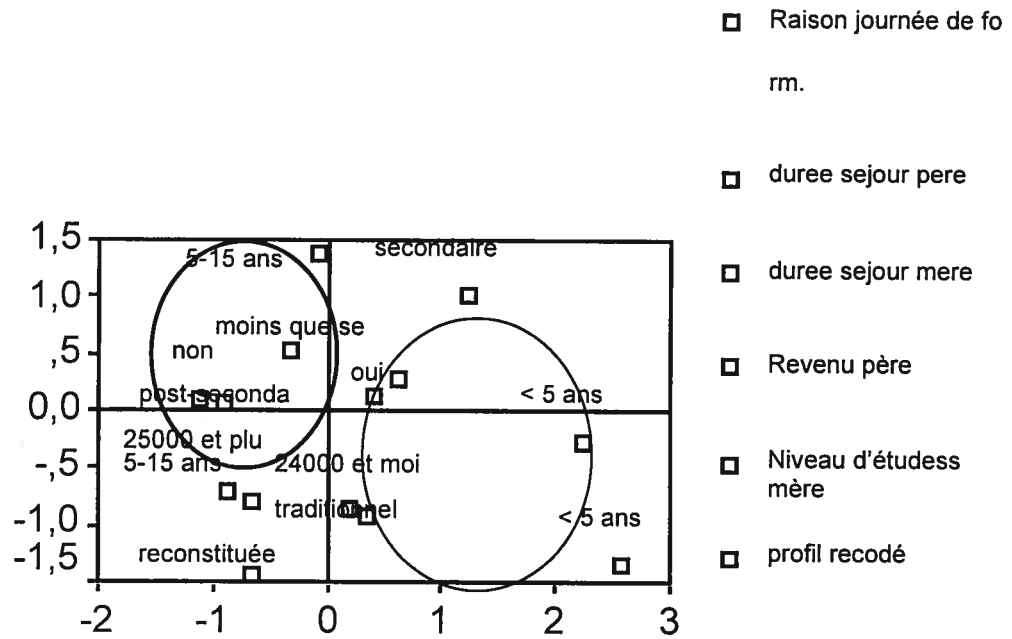
Analysons maintenant la présence des mères pour les différentes réunions organisées dans l'établissement scolaire de leurs enfants. Dans l'ensemble, les résultats constatés après l'analyse de correspondances multiples utilisée entre les variables "durée de séjour", "revenu", "niveau académique", "profil familial" et "raisons", permettent de constater que les mères de familles traditionnelles et reconstituées participent volontairement à des rencontres à l'école. Pour leur part, les mères monoparentales qui possèdent ou non une cinquième secondaire, n'y participent pas (figure 22).

Figure 22
ACM croisant les catégories des variables :
“inscription enfant”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”,
“revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial”



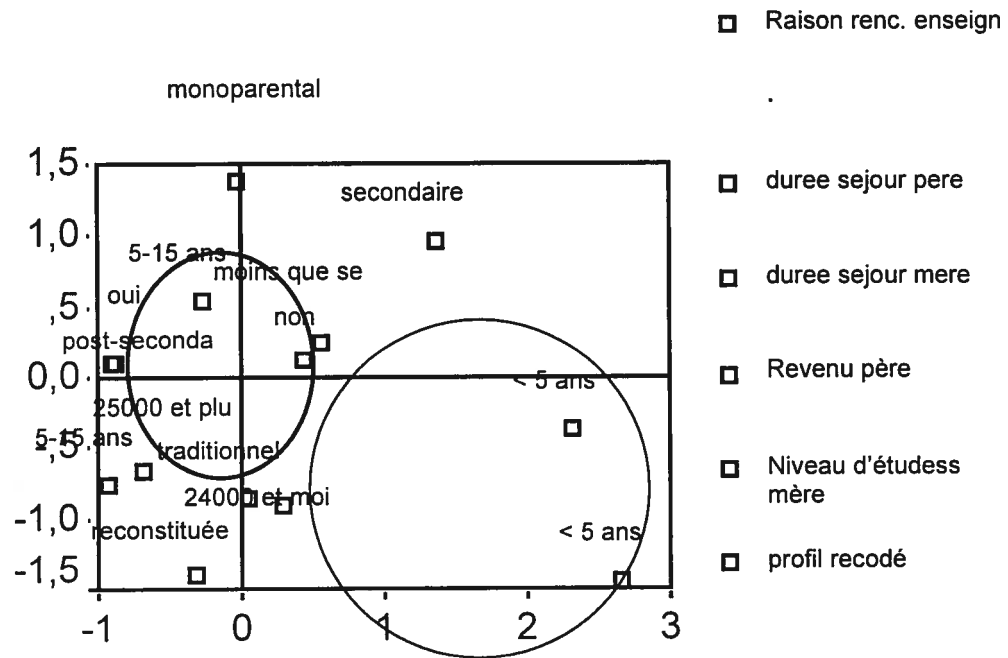
À la figure 23 vous remarquerez que nous enregistrons le même scénario concernant la participation des mères aux journées de formation. Seules les mères de familles traditionnelles et reconstituées semblent accorder une importance à ce type de rencontre.

Figure 23
ACM croisant les catégories des variables :
“journée de formation”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”,
“revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial”



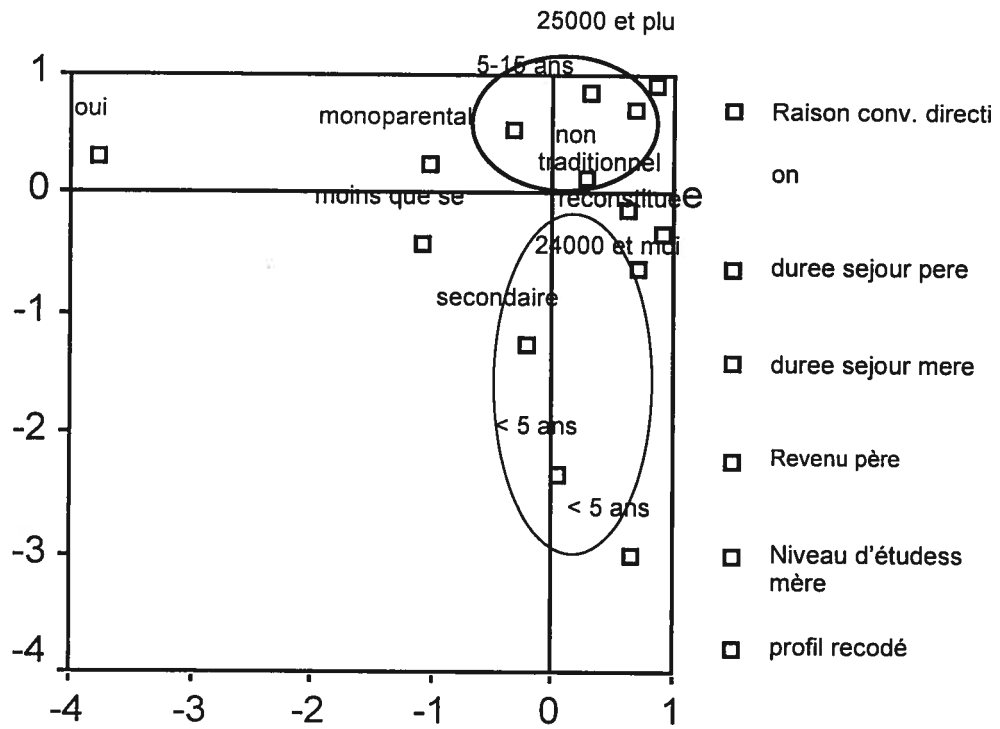
Lorsque que des rencontres avec la ou le titulaire de la classe de leurs enfants ont lieu, seules les mères détenant un niveau de scolarisation élevé semblent juger important de participer à celles-ci (figure 24).

Figure 24
ACM croisant les catégories des variables :
“rencontre enseignant”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”,
“revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial”



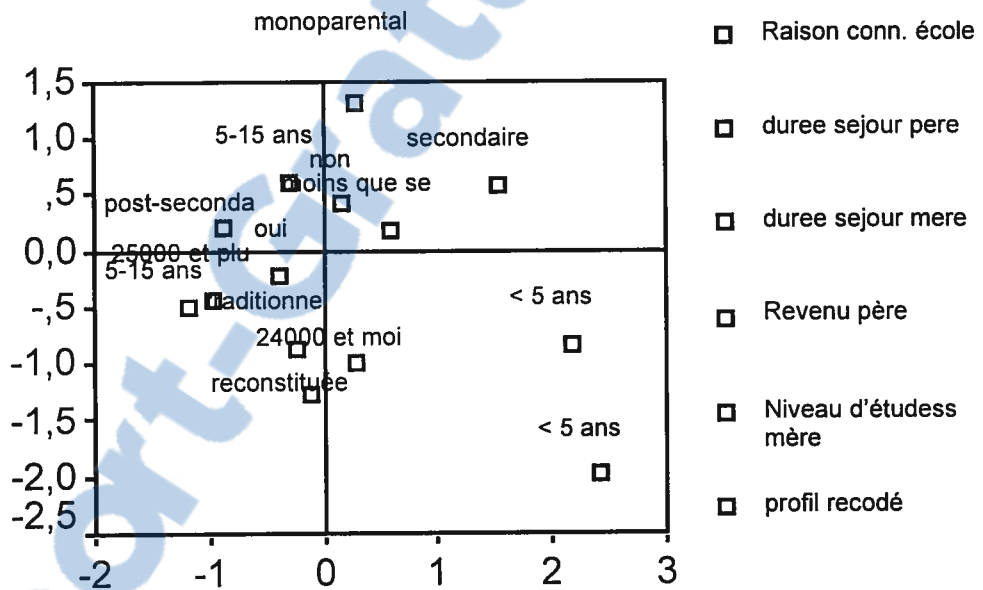
Les mères monoparentales ayant un niveau de formation moindre que le cinquième secondaire participent à des réunions de type convocation. En général, c’est la direction qui les convoque. Malgré tout, certaines mères disent ne pas souhaiter s’y présenter (figure 25).

Figure 25
ACM croisant les catégories des variables :
“convocation direction”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”,
“revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial”



Pour leur part, les mères détenant un niveau de formation supérieur, et plus particulièrement les mères monoparentales, participent à des comités de parents et certaines d'entre elles font partie du conseil d'établissement. Concernant les activités de formation offertes sous la forme de conférences et de cours, nous retrouvons davantage de mères de famille monoparentale. Ainsi, les formations portant sur divers contenus permettant une meilleure connaissance des structures de l'école, du programme en vigueur mais aussi des pédagogies valorisées et des matières à l'étude attirent davantage les mères de familles traditionnelle et reconstituée qui détiennent une formation académique élevée (figure 26).

Figure 26
 ACM croisant les catégories des variables :
 “connaissance de l'école”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”,
 “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial”



4.1.6.b Synthèse des éléments de la sixième rubrique

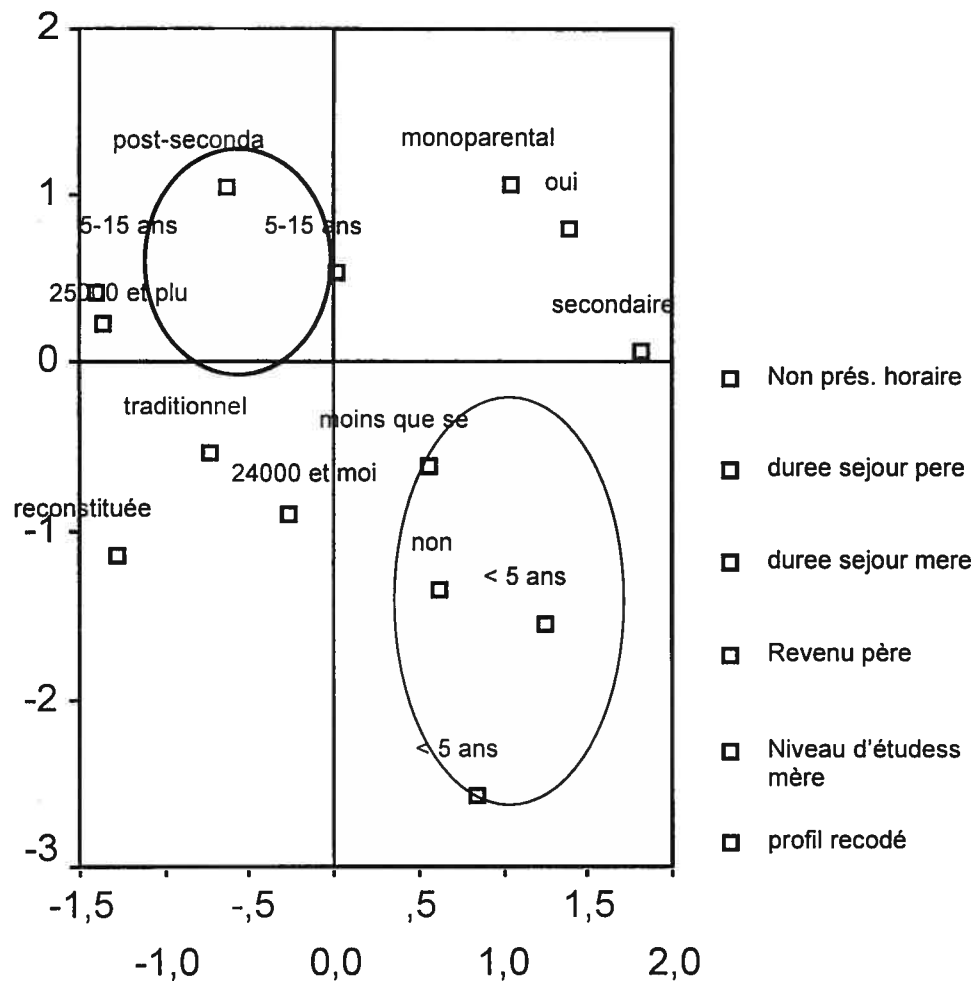
Les résultats obtenus concernant la perception des parents au regard des activités scolaires de leurs enfants sont partagés en fonction de la scolarisation des parents. En effet, une seule catégorie de parents valorise l'aide aux devoirs et aux leçons à la maison. Il s'agit des mères qui détiennent des études post-secondaires et qui vivent depuis longtemps au pays. À l'égard de la participation des parents aux diverses rencontres qui ont lieu à l'école, les mères peu formées ne participent pas à celles-ci. Toutefois, ces mères disent participer aux rencontres de type convocation, mais pas toujours. Pour leur part, les mères détenant une diplomation et un statut socio-économique plus élevés et qui vivent au pays depuis plus de cinq ans, plus particulièrement les mères monoparentales, se disent fort intéressées à participer à la vie de l'école. Ainsi, elles s'impliquent dans les comités de parents et les conseils d'établissements et elles participent aux diverses formations.

4.1.7 Septième rubrique : Motifs évoqués par les parents concernant leur absence aux activités scolaires de leurs enfants

4.1.7.a Résultats du traitement des variables de la septième rubrique

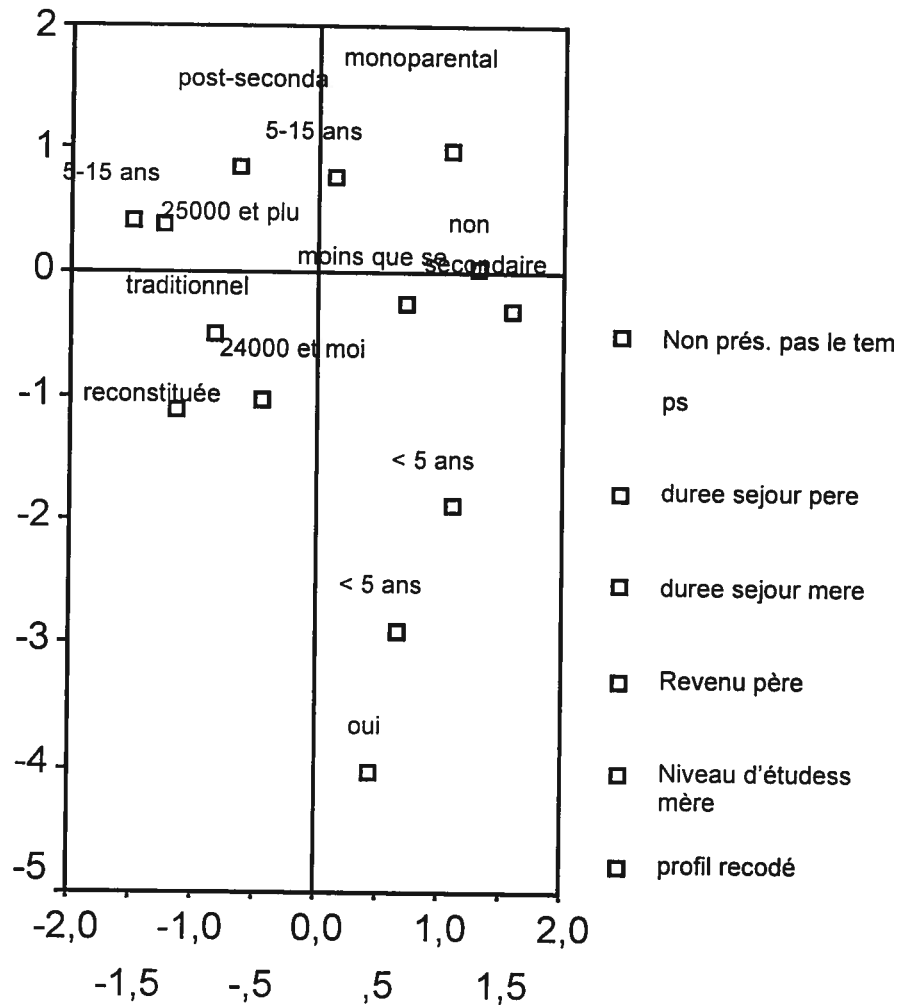
Si les répondantes et les répondants jugent que les rencontres sont des activités importantes auxquelles elles et ils doivent participer, lorsque les parents n'y participent pas, elles et ils évoquent les raisons suivantes. Les résultats des correspondances multiples valorisées dans le traitement de nos données entre les variables "durée de séjour", "revenu", "niveau académique", "profil familial" et les divers motifs déclarés permettent de constater les résultats qui suivent : les mères instruites et, plus particulièrement les mères monoparentales, attribuent leur non-participation à une mauvaise planification de leur horaire de travail. Par contre, celles qui sont peu instruites et à peine arrivées au pays et qui n'évoquent pas de problème d'horaire, disent qu'elles choisissent de ne pas participer aux rencontres (figure 27).

Figure 27
ACM croisant les catégories des variables :
“présence horaire”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”,
”niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial”



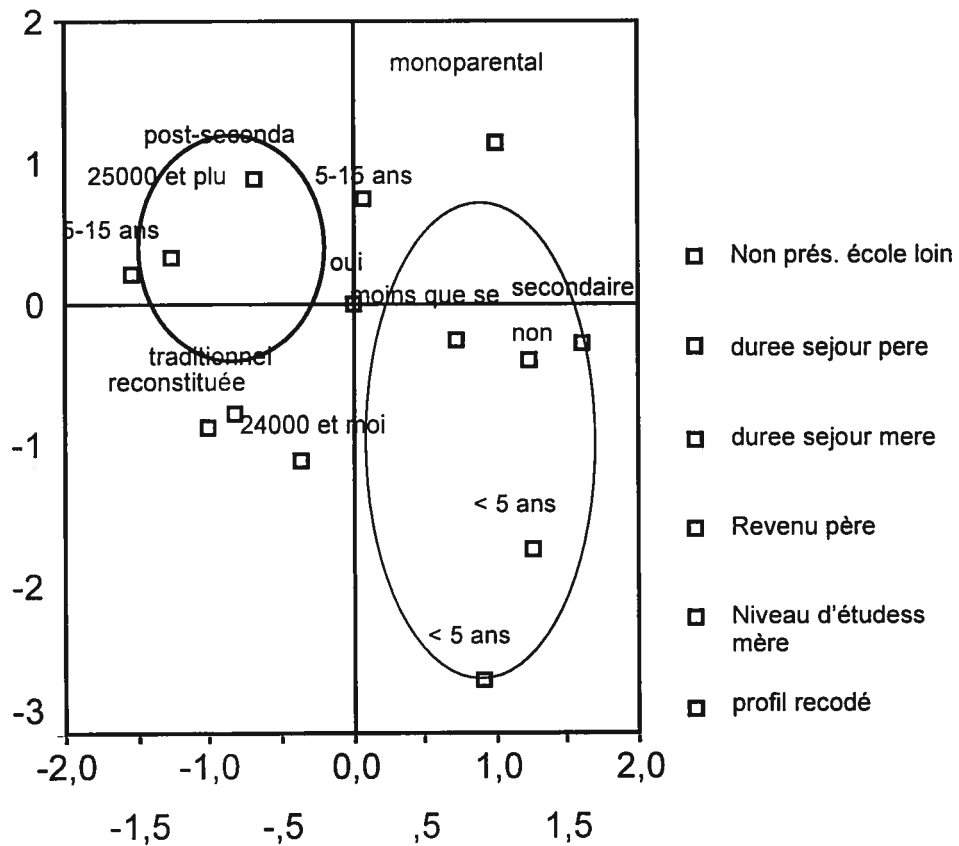
Si le manque de temps, l'absence de gardienne et la fatigue constituent pour les mères vivant en couple qui travaillent et qui ont une stabilité socio-économique, un handicap à participer aux rencontres, les mères peu formées de statut monoparental qui sont représentées sous le seuil de faibles revenus se disent disponibles. Entre autres, les mères éduquées habitant le Québec depuis plus de cinq ans et qui travaillent, expliquent que pour elles c'est réellement un manque de temps qui est la cause de leur non-participation aux activités organisées par l'école. Pour leur part, celles qui viennent d'arriver au Québec, qui ont des revenus économiques plus faibles, affirment ne pas disposer de temps pour ce genre de réunion (figure 28).

Figure 28
ACM croisant les catégories des variables :
“pression temps”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”,
“niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial”



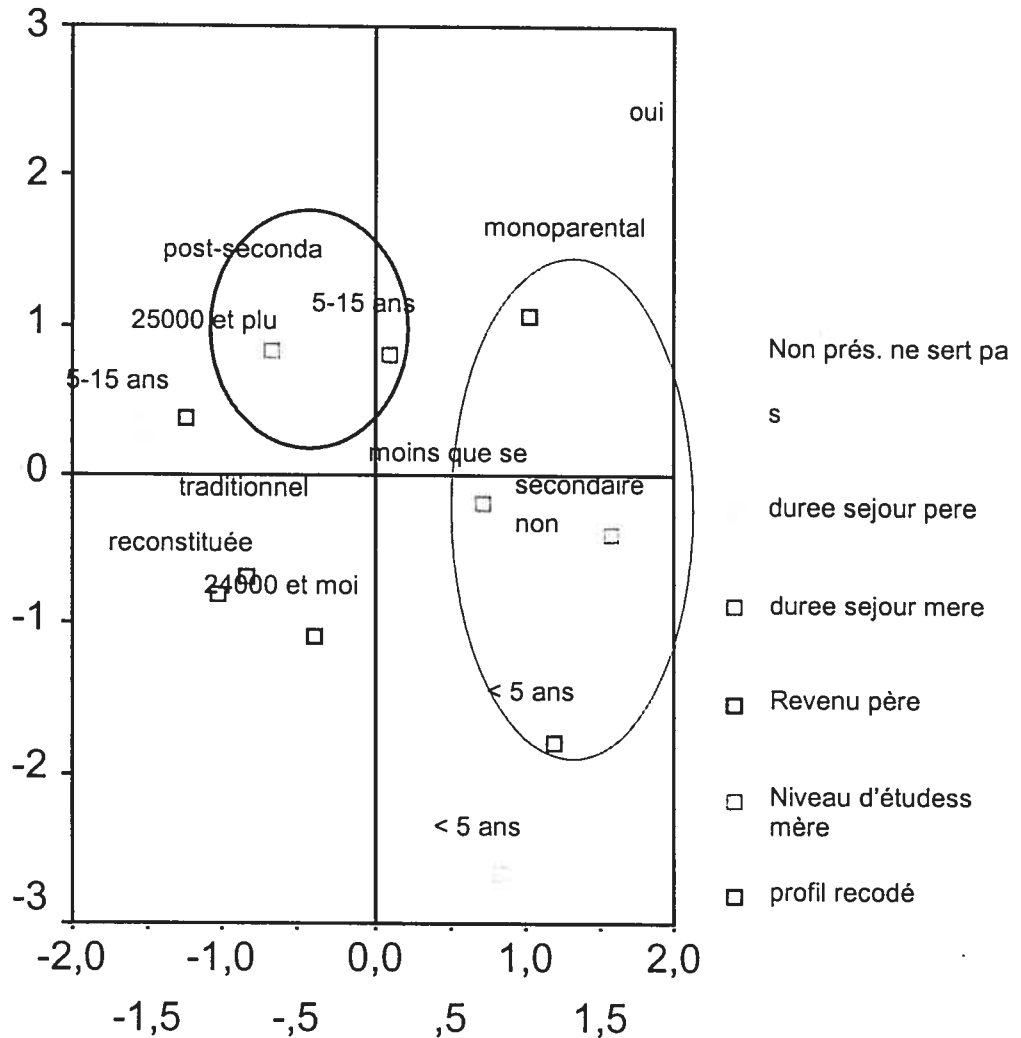
Les enfants des répondantes et des répondants ne fréquentent pas tous des écoles dans des quartiers avoisinants. Les mères qui choisissent les écoles davantage éloignées de leur quartier sont celles qui sont les plus instruites et qui gagnent des salaires plus élevés. Cependant, elles ont évoqué la distance de l'école comme étant l'une des causes de leur non-participation aux activités. Elles indiquent que leurs absences sont certaines fois dues à d'autres activités. Ce qui n'est pas le cas pour les mères monoparentales moins scolarisées vivant avec des revenus très faibles qui viennent juste d'entrer au pays (figure 29). La différence entre ces dernières et les mères vivant en couple avec une stabilité économique se justifie par le fait que leurs maris les représentent occasionnellement. Dispositif impossible chez les mères monoparentales.

Figure 29
ACM croisant les catégories des variables :
“pression école loin”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”,
“revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial”



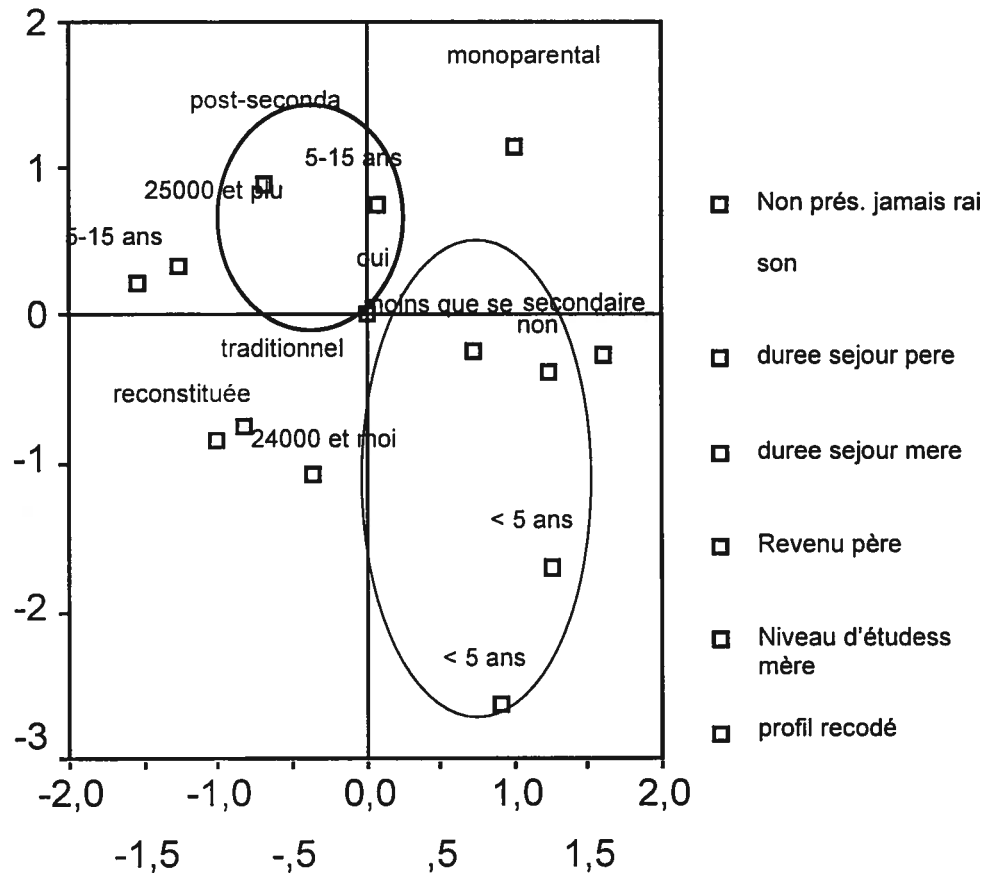
La plupart des mères estimant que ces réunions ne servent à rien sont surtout celles qui sont moins scolarisées et qui viennent tout juste d’entrer au pays (figure 30).

Figure 30
ACM croisant les catégories des variables :
“cela semble inutile”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”,
“revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial”



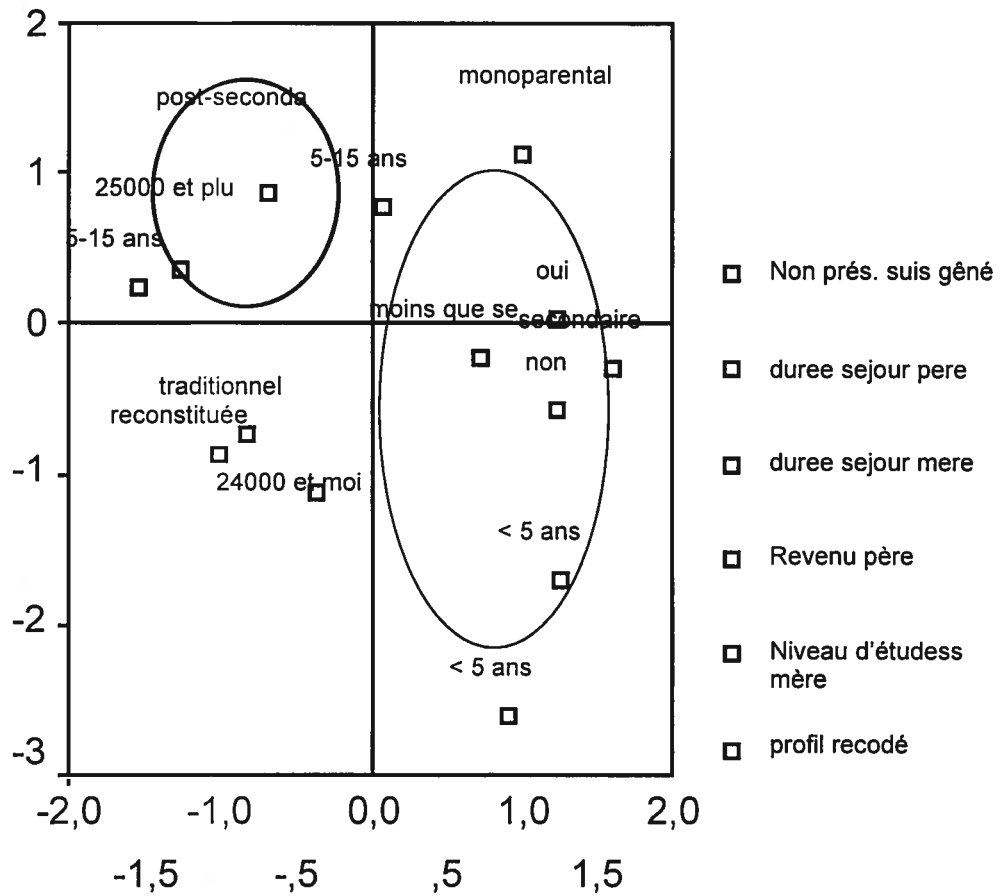
Le fait que les mères qui ne participent pas aux réunions n'est pas associé à la variable qui stipule que "les enseignantes et les enseignants ont toujours raison" peut s'expliquer par le fait que cette catégorie est constituée des mères nouvellement arrivées au pays (figure 31).

Figure 31
ACM croisant les catégories des variables :
“jamais raison”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial”



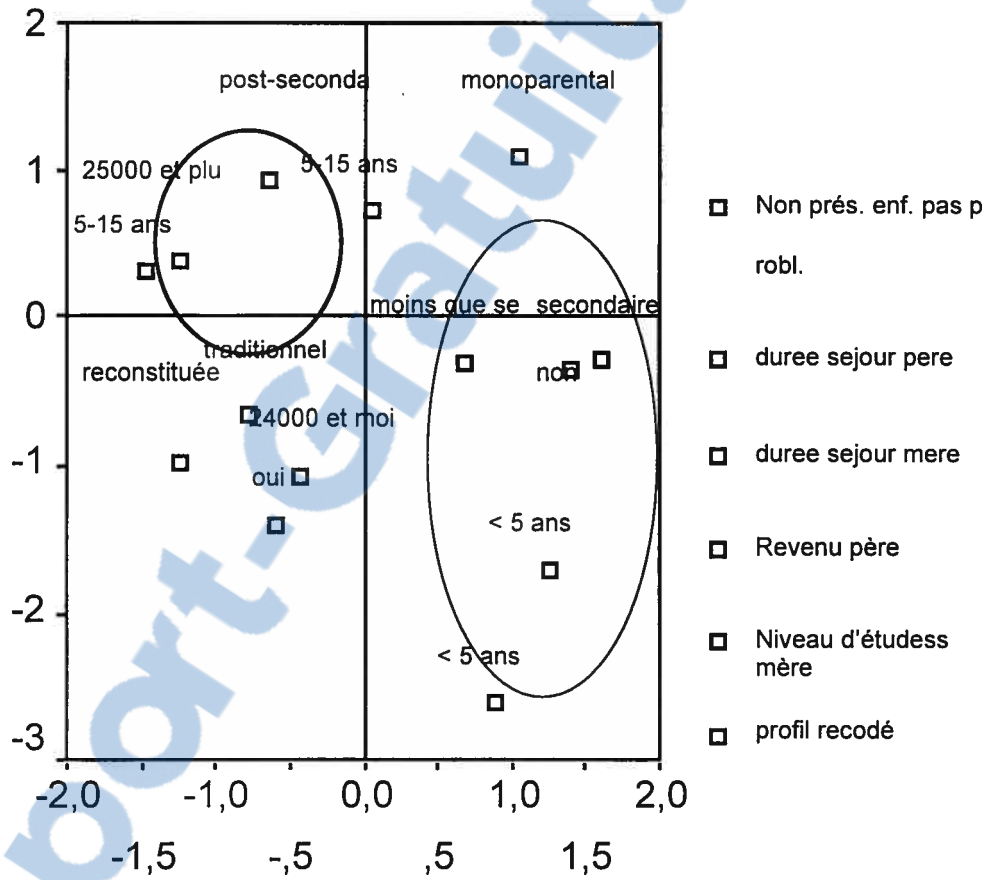
Les raisons évoquées par les mères nouvellement arrivées au pays sont principalement les barrières linguistiques associées à leur faible niveau scolaire ou leur analphabétisme complet qui les empêcheraient de s’impliquer dans les activités scolaires de leurs enfants auxquelles elles sont convoquées (figure 32).

Figure 32
ACM croisant les catégories des variables :
“gêne”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”,
“niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial”



Parallèlement, ces mères évoquent leur non-présence aux rencontres par le fait que leurs enfants n'aient pas de problème, donc aucune raison qui justifie le fait de se présenter. Pour leur part, les autres mères, davantage scolarisées, expliquent leur absence par d'autres empêchements (figure 33).

Figure 33
ACM croisant les catégories des variables :
“enfant non problème”, “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”,
“revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial”



4.1.7.b Synthèse des analyses de la septième rubrique

Diverses raisons servent de justificatif aux mères pour expliquer le fait qu'elles ne participent pas aux rencontres organisées par l'école. Pour les mères qui vivent au pays depuis longtemps, qui ont un niveau de scolarisation post-secondaire ainsi qu'un revenu plus élevé, leur non-participation se caractérise par le fait que leur horaire de travail surchargé et les réunions ne concordent pas. Pour leur part, les mères de niveau scolaire moins élevé ne voient pas la pertinence de ces réunions. De plus, elles se disent gênées à participer à celles-ci.

4.1.8 Huitième rubrique : analyse des besoins d'information et de formation des parents

4.1.8.a Analyse des variables de la huitième rubrique

o Besoins d'information des parents concernant la vie scolaire de leurs enfants

Quel que soit le niveau de scolarité des parents et leur situation socio-économique, ils manifestent des besoins d'information concernant la vie scolaire de leurs enfants. Cherchant à mieux intervenir et accompagner leurs enfants dans ses tâches scolaires, ils indiquent leur préférence à l'égard du type d'information qu'ils valorisent. À priori, les besoins d'information varient en fonction du degré d'importance que les parents accordent spécifiquement aux diverses activités scolaires. En fait, pour les répondantes et les répondants, certaines informations se révèlent plus nécessaires que d'autres.

Ainsi, dans le tableau 1, nous constatons que le plus important des besoins d'information ciblant la vie scolaire identifié est " la connaissance de la structure scolaire ". En effet, 16/40 sujets confirment ce premier choix (40% des répondantes et des répondants). Concernant "la connaissance du programme éducatif", les besoins d'information sont de 20% (8/40 sujets). Pour 4/40 sujets, soit 10% des parents interrogés, l'information portant sur "la connaissance des services spéciaux" est prioritaire. Pour la variable "participation à l'école", les besoins d'information sont signalés par 2/40 sujets, soit 5% des parents. Cette variable est celle pour laquelle les besoins d'information semblent les plus faibles. Entre autres, nous remarquons que 4 personnes expriment qu'ils ont des besoins d'information concernant "le partage des savoirs", soit 10% des sujets. Enfin, les répondantes et les répondants qui disent avoir besoin d'information afin de mieux encadrer leurs enfants à la maison forment un total de 6/40, soit 15% des parents. Nous constatons toutefois que des valeurs sont manquantes, soit 24/64 qui n'ont pas répondu, c'est-à-dire un total de 37,5% familles (Tableau 18).

Tableau 18
Importance accordée aux besoins d'information à la vie scolaire de l'enfant¹⁵

Besoins d'information : vie scolaire de l'enfant	Nombre de familles	Pourcentage
Connaissance structure scolaire	16	40
Connaissance programme	8	20
Connaissance services spéciaux	4	10
Participation à l'école	2	5
Partage des savoirs	4	10
Encadrement à la maison	6	15
Valeurs manquantes	24	
Total	40	100 %

o *Besoins de formation des parents concernant la vie scolaire de leurs enfants*

Comparativement aux besoins d'information observés sur le tableau précédent concernant “la connaissance des structures scolaires”, le pourcentage des besoins de formation est plus faible. En fait, 7/26 sujets mentionnent avoir des besoins de formation concernant “la connaissance des structures scolaires”, soit 26,9%. Seulement 2/26 sujets disent souhaiter une formation portant sur “la connaissance des programmes”, soit 7,6% des répondantes et des répondants. Également, une personne 3,8% désire recevoir de la formation afin de mieux connaître les “services spéciaux”. Les répondantes et les répondants qui valorisent une formation qui les aiderait à “participer aux diverses activités” offertes à l'école sont au nombre de 4/26, soit 15,3% des parents. Quant aux besoins exprimés par les parents concernant “le partage des savoirs”, il est de 11,5% pour 3/26 sujets. Un fait intéressant est que les besoins de formation qui visent à encadrer les enfants à la maison sont plus élevés que les besoins d'information à ce propos. En somme, 9/26 répondantes et répondants, soit 34,6% reconnaissent qu'ils ont besoin d'une formation sur la façon dont ils doivent encadrer leurs enfants à la maison. Notons que les valeurs manquantes sont au nombre de 38/64 sujets, pour un total de 59,4% (Tableau 19).

¹⁵ Les pourcentages indiqués sont en prorata des réponses valides.

Tableau 19.
Importance accordée aux besoins de formation à la vie scolaire de l'enfant¹⁶

Besoin de formation : vie scolaire	Nombre de familles	Pourcentage
Connaissance structure scolaire	7	26,9
Connaissance programme	2	7,6
Connaissance services spéciaux	1	3,8
Participation à l'école	4	15,3
Partage des savoirs	3	11,5
Encadrement à la maison	9	34,6
Valeurs manquantes	38	
Total	26	100 %

o *Besoins d'information des parents concernant le suivi scolaire de leurs enfants*

Les répondantes et les répondants qui ont besoin d'informations sur le suivi scolaire en rapport avec les matières scolaires font le choix des disciplines suivantes : le français est la matière pour laquelle plus de parents, soit 20/39, reconnaissent qu'ils ont des besoins d'information, ce qui équivaut à 51,2%. En second lieu viennent les mathématiques avec 9/39 sujets, pour un total 23%. Entre autres, 4/39 répondantes et répondants souhaitent recevoir de l'information concernant l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, soit 10,2% de notre échantillon. En quatrième position, de l'information sur l'enseignement religieux est désirée par 3/39 sujets, ou encore 7,6% des parents. Les matières pour lesquelles les besoins d'information sont les plus faibles sont les sciences sociales, les sciences et la technologie et, finalement, les arts. En fait, ces trois matières ont été identifiées par un seul sujet, ce qui correspond à 2,5% de l'échantillon total. Les valeurs manquantes sont élevées à 25/64 familles, ce qui correspond à 39,1% (Tableau 20).

¹⁶ Les pourcentages indiqués sont en prorata des réponses valides.

Tableau 20
Importance accordée aux besoins d'information aux matières pour assurer le suivi scolaire¹⁷

Besoin d'information : suivi scolaire	Nombre	Pourcentage
Français	20	51,2
Anglais	4	10,25
Mathématiques	9	23
Sciences humaines	1	2,5
Sciences et technologie	1	2,5
Arts	1	2,5
Enseignement religieux	3	7,6
Valeurs manquantes	25	
Total	39	100 %

o *Besoins de formation des parents concernant le suivi scolaire de leurs enfants*

Les répondantes et les répondants qui souhaitent une formation sur la discipline du français sont au nombre de 15/30, c'est-à-dire 50% de l'échantillon total. 5/30 d'entre eux déclarent avoir un besoin de formation pour accompagner leurs enfants dans leurs travaux réalisés en anglais, langue seconde. Ce qui équivaut à 16,6% de la population qui a répondu à notre questionnaire. Concernant l'apprentissage des mathématiques, 6/30 répondantes et répondants désirent accéder à une formation, pour un total 20% des parents. Pour ce qui est de l'enseignement religieux, les sciences humaines, les sciences et la technologie ainsi que les arts, les parents désireux de se prévaloir des formations pour ces disciplines sont de l'ordre de 3,3%. Il faut rappeler que les valeurs manquantes sont de 34/64, pour un total de 53,1% de non-réponses (Tableau 21).

¹⁷ Les pourcentages indiqués sont en prorata des réponses valides.

Tableau 21
Importance accordée aux besoins de formation aux matières pour assurer le suivi scolaire¹⁸

Besoins de formation : suivi scolaire	Nombre	Pourcentage
Français	15	50
Anglais	5	16,6
Mathématiques	6	20
Sciences humaines	1	3,3
Sciences et technologie	1	3,3
Arts	1	3,3
Enseignement religieux	1	3,3
Valeurs manquantes	34	
Total	30	100 %

o *Types de moyens identifiés par les parents pour accéder à de l'information*

Plusieurs moyens ont été identifiés par les parents pour les aider à combler leurs besoins d'information. En fait, les répondantes et les répondants en fonction de la spécificité de leurs besoins ont privilégié certains moyens qu'ils estiment les plus appropriés. Ainsi, 17/36 parents préfèrent participer à des conférences, soit, 47,2% des familles qui ont répondu à notre questionnaire. En second lieu, 6/36 parents, c'est-à-dire 16,6% de l'échantillon, souhaitent s'inscrire à un réseau d'entraide. Plus particulièrement, la communication téléphonique serait, selon eux, un moyen à valoriser pour satisfaire leurs besoins d'information. Certains parents, 4/36 soit 11,1%, pensent que participer régulièrement à des cours offerts est aussi un des moyens à mettre de l'avant pour combler leurs besoins d'information. La participation à un groupe de discussion et les rencontres à domicile sont deux moyens favorisés par 3/36 parents, soit 8,3% de l'échantillon. Deux parents, soit 5,5%, disent vouloir emprunter des programmes de formation. Une seule personne (2,7%) désire se joindre à un groupe de formation. Rappelons toutefois que 28/64 familles forment les valeurs manquantes, pour un pourcentage de 43,7% (Tableau 22).

¹⁸ Les pourcentages indiqués sont en prorata des réponses valides.

Tableau 22
Fréquences des moyens valorisés par les parents pour accéder à de l'information¹⁹

Moyens valorisés pour accéder à de l'information	Nombr	Pourcentage
Assister à des conférences	17	47,2
S'inscrire à des réseaux d'entraide téléphonique	6	16,6
Participer régulièrement aux cours offerts	4	11,1
Participer au groupe de discussion	3	8,3
Participer aux groupes de formation	1	2,7
Emprunter des programmes de formation	2	5,5
Rencontres à domicile	3	8,3
Valeurs manquantes	28	
Total	36	100 %

o Types de moyens identifiés par les parents pour accéder à de la formation

Concernant la formation, 5/19 parents, soit 26,3%, souhaitent s'inscrire à des cours afin de parfaire leurs compétences parentales. Quatre sujets, c'est-à-dire 21% en prorata des réponses valides, privilégient d'assister à des conférences mais également des rencontres à domicile comme moyens de formation. Deux parents (10,5%) désirent participer à des groupes de formation mais aussi emprunter des programmes de formation. Un seul (5,2%) parent dit préférer la participation à un réseau d'entraide ou à un groupe de discussion. Il faut noter que 45/64 de nos réponses forment les valeurs manquantes, représentant un pourcentage de 70,3% des familles interrogées (tableau 23).

Tableau 23
Fréquences des moyens valorisés par les parents pour accéder à de la formation

Moyens valorisés pour accéder à de la formation	Nombre	Pourcentage
Assister à des conférences	4	21
S'inscrire à un réseau d'entraide téléphonique	1	5,2
Participer régulièrement aux cours offerts	5	26,3
Participer aux groupes de discussion	1	5,2
Participer aux groupes de formation	2	10,5
Emprunter des programmes des formations	2	10,5
Rencontres à domicile	4	21
Valeurs manquantes	45	
Total	19	100 %

4.1.8.b Synthèse des analyses de la huitième rubrique

Tous les répondants et les répondantes, quelle que soit leur durée de séjour ou encore leur niveau scolaire, reconnaissent avoir des besoins d'information ou de formation à combler. Ces derniers sont déterminés par l'importance qu'ils accordent à la scolarisation de leurs enfants. En fait, selon eux, répondre à leurs besoins d'information leur permettrait de participer davantage à la vie scolaire de leurs enfants ce, de manière générale. Entre autres, cela faciliterait une plus grande connaissance des structures scolaires, des programmes éducatifs et favoriserait la planification adéquate de leur encadrement à la maison. Concernant leurs besoins de formation, outre que ceux-ci aideraient également à l'encadrement de leurs enfants à la maison et à connaître les structures scolaires, recevoir de la formation leur permettrait d'identifier les différentes formes de participation à l'école dans le but de s'y investir davantage. En ce qui a trait au suivi scolaire de leurs enfants, le français et les mathématiques constituent les matières scolaires pour lesquelles recevoir de l'information et de la formation est une priorité. Les moyens les plus valorisés par les répondantes et les répondants en terme d'information sont les conférences, le développement d'un réseau d'entraide téléphonique et les cours et les rencontres à domicile. Pour la formation, sont souhaités : la participation régulière à des cours offerts, des conférences et des rencontres à domicile. Le tableau 24 qui suit résume les besoins et les moyens privilégiés par les parents.

Tableau 24
Synthèse des besoins d'information, de formation et moyens prioritaires

Vie scolaire		Suivi scolaire		Moyens	
Information	Formation	Information	Formation	Information	Formation
Connaissance structure scolaire	Encadrement à la maison	Français	Français	Assister à des conférences	Participer régulièrement aux cours offerts
Connaissance programme	Connaissance structure scolaire	Mathématiques	Mathématiques	S'inscrire à des réseaux d'entraide téléphonique	Assister à des conférences
Encadrement à la maison	Participation à l'école	Anglais	Anglais	Participer régulièrement aux cours offerts	Rencontres à domicile

¹⁹ Les pourcentages indiqués sont en prorata des réponses valides.

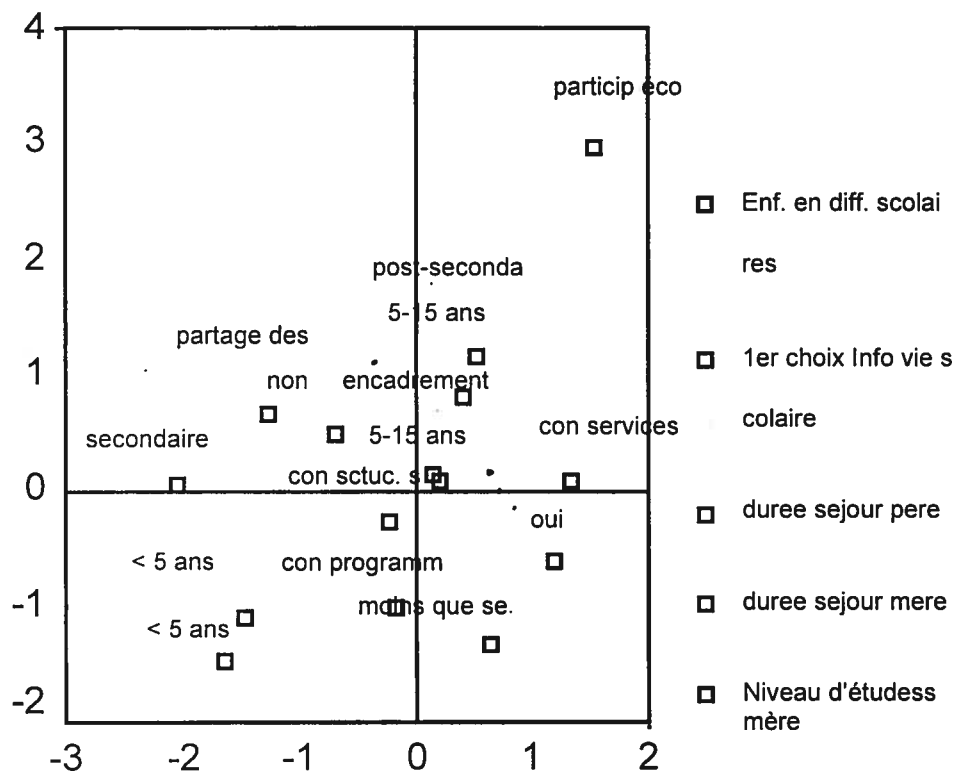
4.1.9 Neuvième rubrique : Particularités favorisées des besoins d'information et de formation par les parents et les moyens privilégiés en correspondance avec les difficultés scolaires ou comportementales de leurs enfants

4.1.9.a Analyse des variables de la neuvième rubrique

o Influence des besoins d'information et de formation des parents sur ceux des enfants

Lorsqu'on interroge les parents sur leurs besoins d'information et de formation, les choix des répondantes et des répondants sont dans l'ensemble en relation avec les difficultés auxquelles leurs enfants sont confrontés. En fait, les parents identifient leurs besoins par rapport aux résultats scolaires de leurs enfants. Ainsi, nous constatons que les élèves qui présentent des difficultés scolaires sont, pour la plupart, les enfants dont les mères ont un niveau scolaire moindre, qui n'ont pas terminé leur secondaire et qui ont immigré depuis moins de cinq ans. Les besoins d'information qu'elles indiquent visent entre autre, la connaissance de la structure scolaire et la connaissance des programmes. Les élèves qui ne présentent pas de difficulté sont les filles et les fils de mères de niveaux secondaire et post-secondaire. Les mères détenant un diplôme d'études secondaires vivant depuis moins de cinq ans au pays valorisent davantage les rencontres où le partage des connaissances est possible que des moments de formations formelles. Cependant, les mères de niveau post-secondaire immigrées depuis plus de cinq ans au pays, cherchent à obtenir plus d'informations concernant les stratégies d'encadrement, la connaissance des services et de l'information portant sur les formations qui pourraient les amener à mieux soutenir leurs enfants dans les tâches scolaires à réaliser à la maison (figure 34).

Figure 34
ACM croisant les catégories des variables :
“enfants en difficultés scolaires”, “premier choix information vie scolaire”, “durée séjour du
père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère”
et “le statut familial”

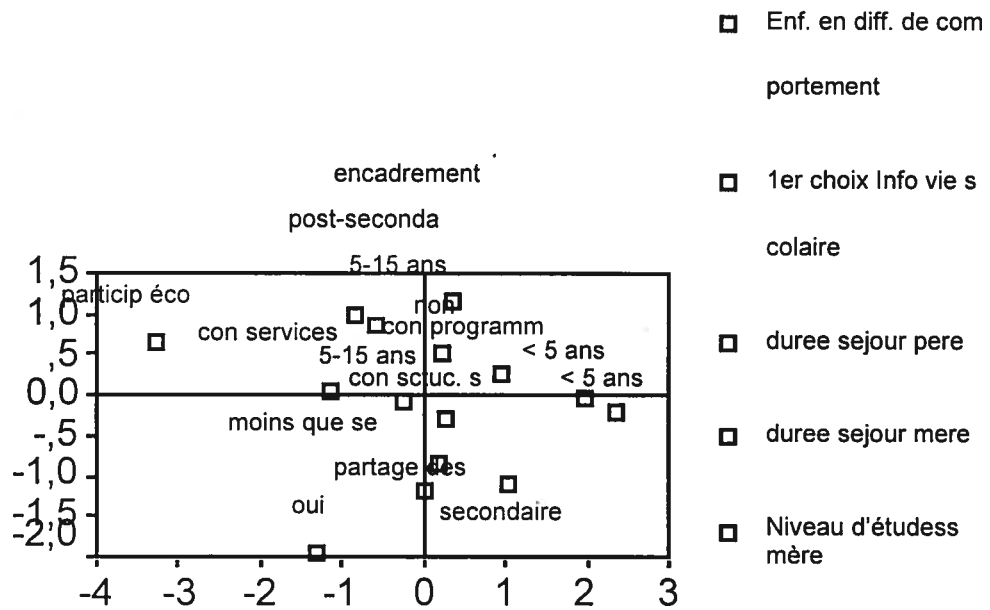


Lorsque l'enfant présente des troubles de comportement, les parents privilégient le partage des informations, la connaissance des structures et plus ou moins la connaissance des services comme type d'activités d'information ou de formation. "Être informée" sur la vie scolaire a été sélectionné par des mères ayant des niveaux de scolarisation variant de "moins secondaire" à "secondaire" et qui sont nouvellement immigrées. Cependant, les mères dont leurs enfants ne présentent pas de troubles de comportements choisissent l'accès à l'information qui porterait sur l'encadrement scolaire, la connaissance des programmes et leur participation à la vie scolaire (figure 35).

Rapport-Gratuit.com

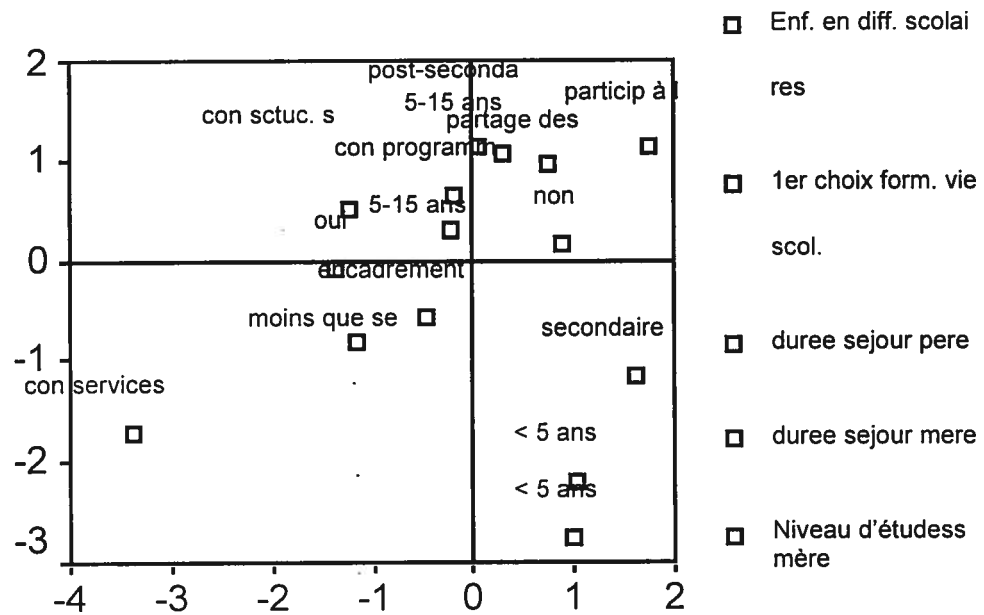
Figure 35

ACM croisant les catégories des variables :
 “enfant en difficulté de comportement”, “premier choix information vie scolaire”,
 “durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”,
 “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial”



Lorsque nous avons questionné les répondantes et les répondants sur ce qu'elles ou qu'ils valorisaient comme mode et contenu de formation, les parents indiquent privilégier les savoirs liés à la vie scolaire de leurs enfants. Par ailleurs, nous constatons que les mères ayant un enfant qui présente des difficultés scolaires sont celles qui ont un niveau scolaire moindre, dont le secondaire est inachevé. Toutefois, leurs besoins de formation sont plus orientés vers des besoins en matière d'encadrement et la connaissance des services. Pour leur part, les mères dont l'enfant ne présente pas de difficultés scolaires et qui ont un niveau d'études post-secondaires, vivant au pays depuis plus de 5 ans, orientent leurs choix de formation de préférence vers la connaissance des programmes et de la structure scolaire, le partage des informations et aussi sur la participation à l'école (figure 36).

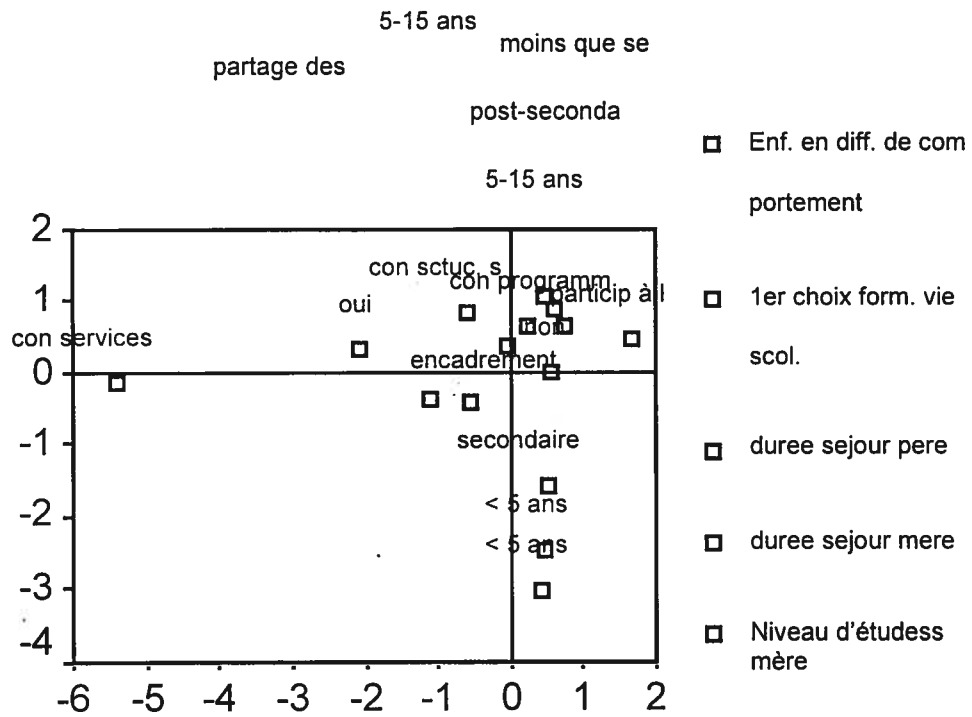
Figure 36
ACM croisant les catégories des variables :
“enfant en difficulté scolaire”, “premier choix formation vie scolaire”, “
durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”,
“revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial”



Les résultats obtenus par le croisement des variables “choix de formation sur la vie scolaire” et “difficultés scolaires” nous permettent de faire les observations qui suivent. Les enfants démontrant des difficultés de comportement habitent surtout avec des mères qui ont un niveau d'études moindre que le secondaire ou qui détiennent une cinquième secondaire. Ces mères favorisent un encadrement et, de façon plus ou moins marginale, la connaissance des services. Parallèlement, les mères dont l'enfant ne présente pas de problèmes de comportement, ayant en général un niveau scolaire plus élevé et vivant au pays depuis plus de cinq ans, valorisent des formations qui viseraient une meilleure connaissance de la structure scolaire et des programmes, la participation à l'école et le partage des connaissances (figure 37).

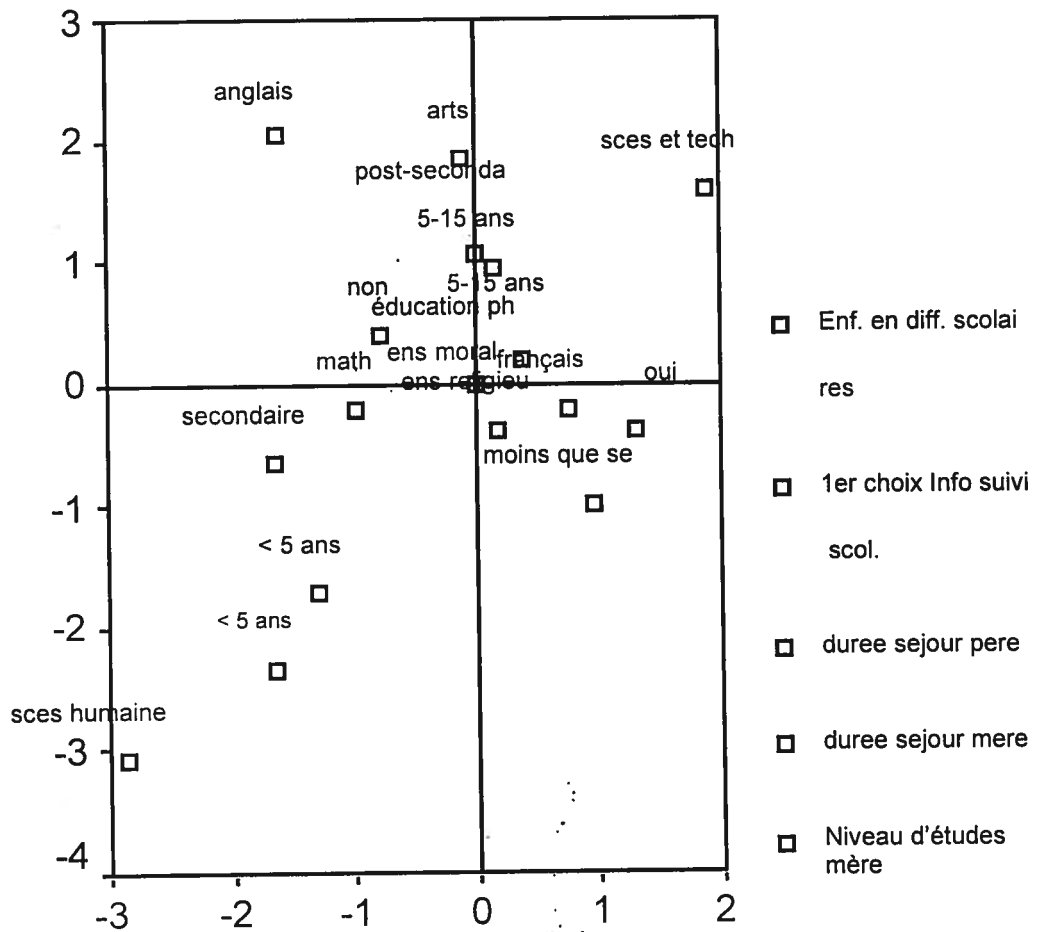
Figure 37

ACM croisant les catégories des variables :
“enfant en difficulté de comportement”, “premier choix formation vie scolaire”,
“durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”,
“revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial”



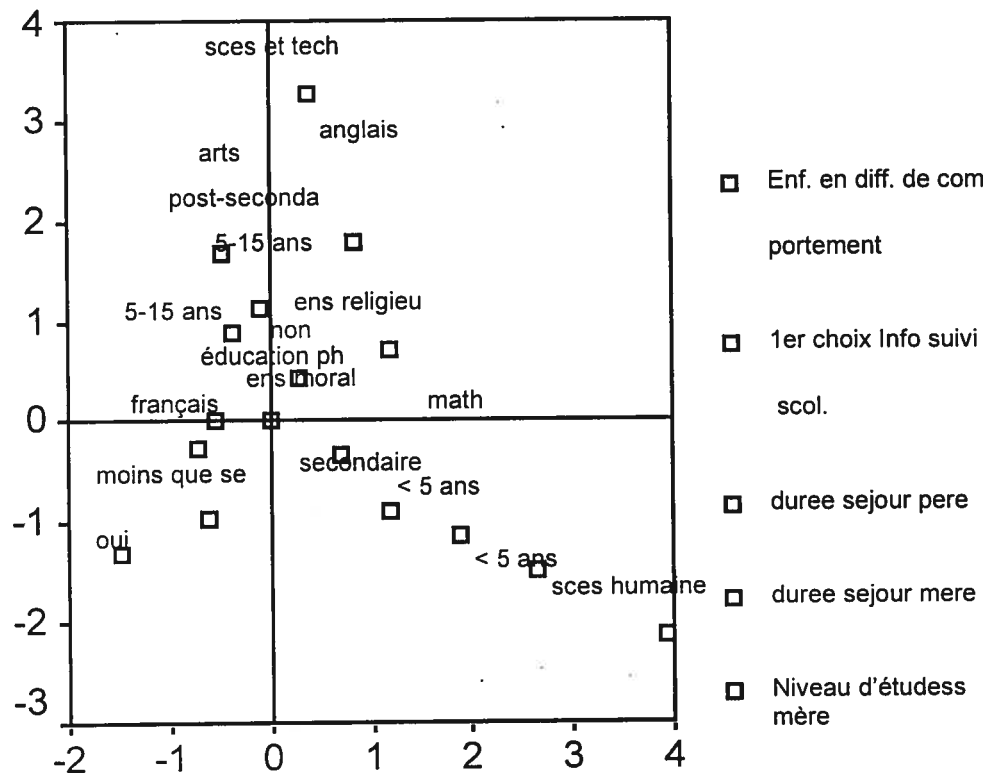
Les résultats observés concernant la relation “enfant en difficulté scolaire” et les besoins d’information des parents par rapport au suivi scolaire permettent d’identifier que les parents dont leurs enfants présentent certaines difficultés scolaires sont entre autres représentés dans deux catégories, soit les mères qui n’ont pas terminé leur secondaire et celles qui n’ont qu’un cinquième secondaire. Ces dernières souhaitent être informées sur le suivi scolaire à valoriser à la maison concernant spécifiquement les matières, tels : le français, l’enseignement religieux et les mathématiques. Par contre, les mères d’enfants ne démontrant aucune difficulté scolaire et ayant un niveau d’éducation plus élevé, qui vivent au pays depuis plus que cinq ans, orientent leurs besoins d’information vers des matières comme : l’anglais, les arts, les sciences et la technologie (figure 38).

Figure 38
ACM croisant les catégories des variables :
“enfant en difficulté scolaire”, “premier choix information suivi scolaire”,
“durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”,
“revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et le “statut familial”



Le profil des mères dont les enfants présentent des difficultés de comportement est associé avec un niveau de scolarisation ne dépassant pas le secondaire. En plus, ce sont des mères qui ont immigré au pays il n'y pas longtemps. Pour venir en aide aux difficultés de leurs enfants, elles valorisent des formations portant sur la vie scolaire qui visent entre autres le français et les mathématiques. Pour leur part, les autres mères dont l'enfant ne présente aucune difficulté de comportement, favorisent des formations qui porteraient sur les matières suivantes : l'anglais, les arts, les sciences et la technologie ainsi que l'enseignement religieux. Il faut toutefois préciser que ce sont des mères qui ont immigré au Québec depuis plus de cinq ans (figure 39).

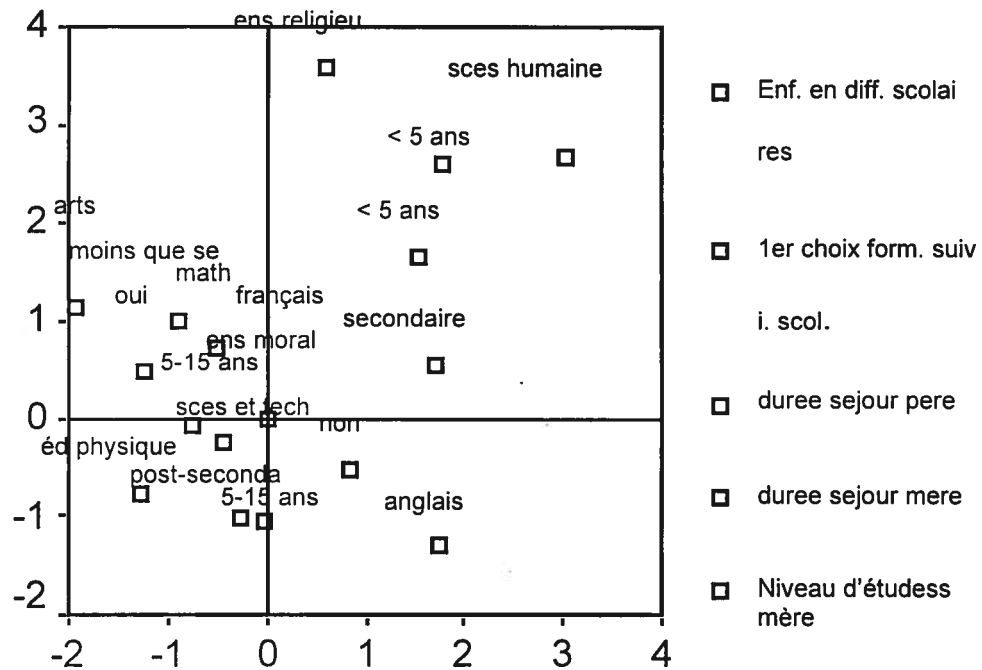
Figure 39
ACM croisant les catégories des variables :
“enfant en difficulté de comportement”, “premier choix information suivi scolaire”,
“durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”,
“niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial.”



Les mères de niveau scolaire moins élevé qui sont arrivées au pays depuis peu sont celles qui vivent avec un enfant qui démontre des difficultés scolaires. Pour pouvoir accompagner leurs enfants, elles aimeraient combler en tout premier lieu leurs besoins de formation à l'égard des matières, tels que : les mathématiques, les arts et le français. Contrairement aux autres, les mères dont l'enfant ne présente aucune difficulté scolaire et ayant des études post-secondaires et qui sont immigrées depuis plus de cinq ans au pays, favorisent des formations portant sur l'anglais, les arts, les sciences et la technologie ainsi que l'enseignement religieux (figure 40).

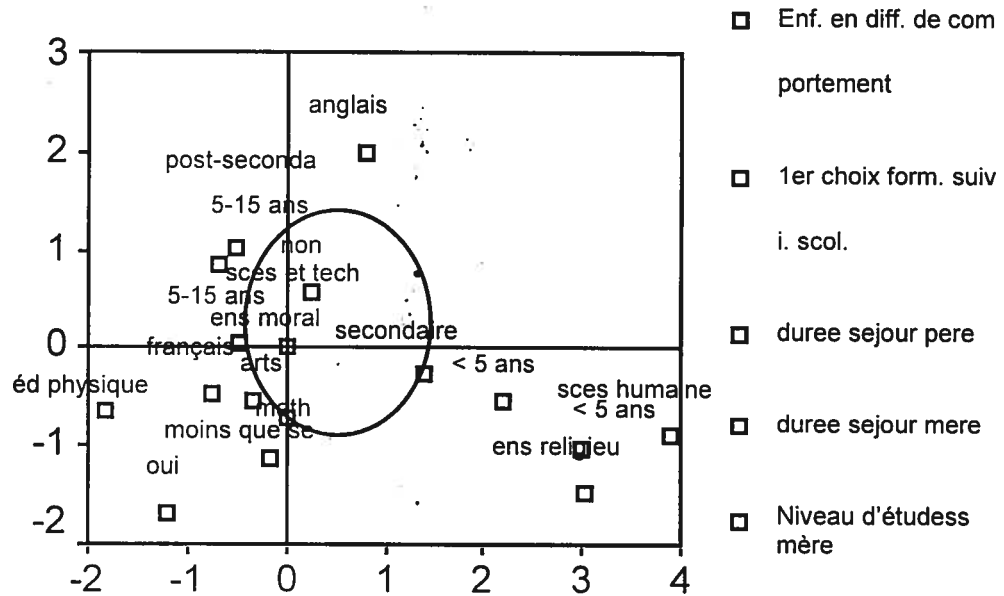
Rapport-Gratuit.com

Figure 40
ACM croisant les catégories des variables :
“enfant en difficulté scolaire”, “premier choix formation suivi scolaire”,
“durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”, “revenu du père”,
“niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial”



Lorsque nous croisons les variables “difficultés comportementales” et les besoins de formation visant à assurer un suivi scolaire, la figure 41 nous permet de faire les constats suivants. Les mères dont l’enfant présente des difficultés de comportement et dont leur niveau scolaire ne dépasse pas le secondaire, valorisent des formations qui visent le suivi scolaire de leurs enfants mais aussi la possibilité d’avoir une formation portant sur le français, les mathématiques, l’éducation physique et les arts. Pour leur part, les mères d’enfants sans difficulté de comportement, de niveau post-secondaire, qui vivent au Québec depuis plus de cinq ans, identifient l’anglais comme la seule matière nécessitant pour elles une formation (figure 41).

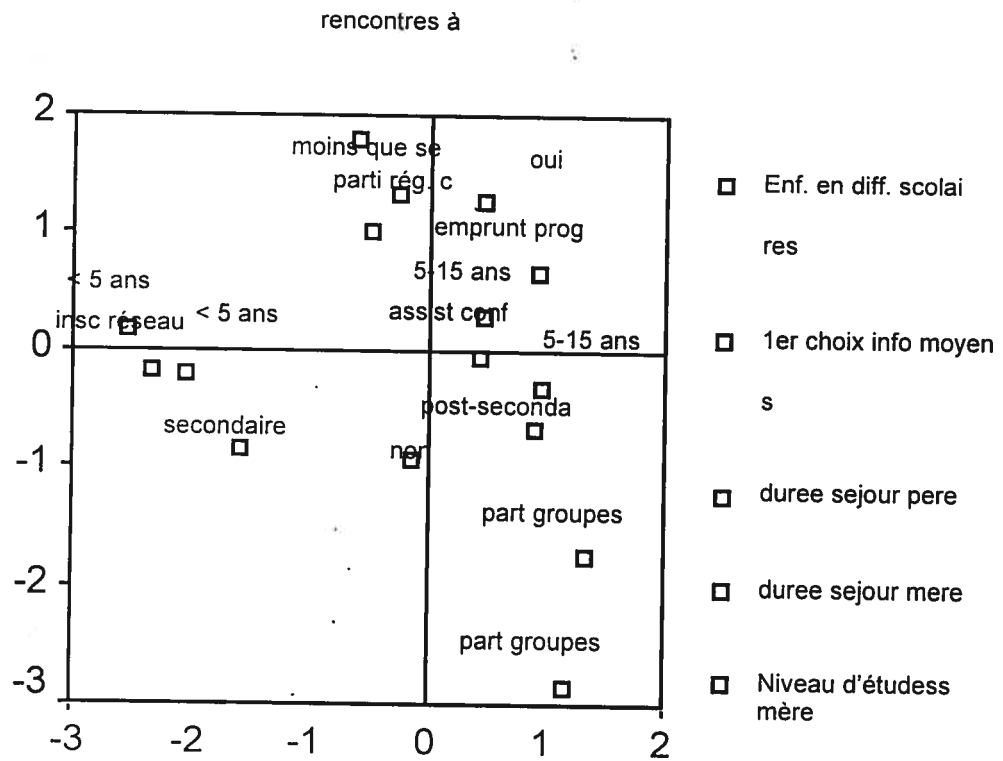
Figure 41
ACM croisant les catégories des variables :
“enfant en difficulté de comportement”, “premier choix formation suivi scolaire”,
“durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”,
“revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial”



- *Choix d'information et de formation valorisés suivant que l'enfant éprouve ou non des difficultés scolaires*

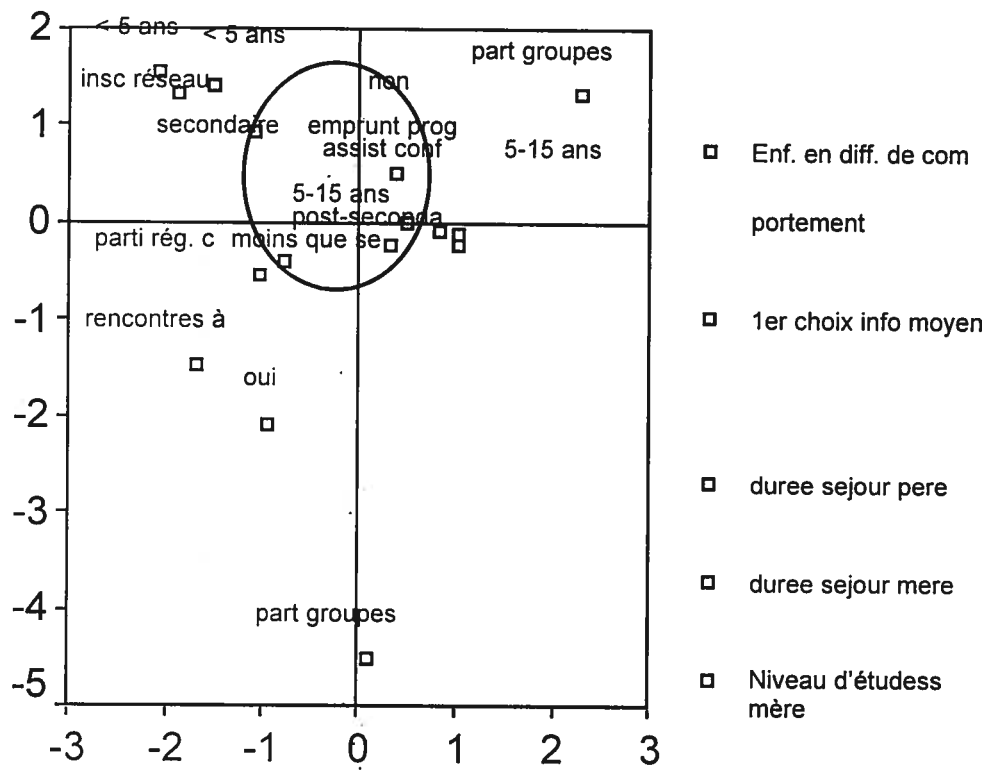
Les mères ayant des enfants présentant des difficultés scolaires et qui n'ont pas atteint le niveau secondaire ont choisi comme moyen d'aider leurs enfants : les rencontres à domicile et la participation régulière aux cours offerts. Pour leur part, les mères de niveau secondaire dont l'enfant ne présente pas de difficultés scolaires, visent de préférence leur inscription à un réseau comme moyen de formation qui favoriserait un accompagnement plus adéquat pour leurs enfants. La catégorie des mères détenant un niveau de scolarisation plus élevé et dont l'enfant n'éprouve pas de difficultés scolaires identifient d'autres moyens. Parmi ceux-ci, nous retrouvons : assister à des conférences, participer à des groupes de discussion et à des formations (figure 42).

Figure 42
ACM croisant les catégories des variables :
“enfant en difficulté scolaire”, “premier choix information moyen”, “durée séjour du père”,
“durée séjour de la mère”, “revenu du père”,
“niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial”.



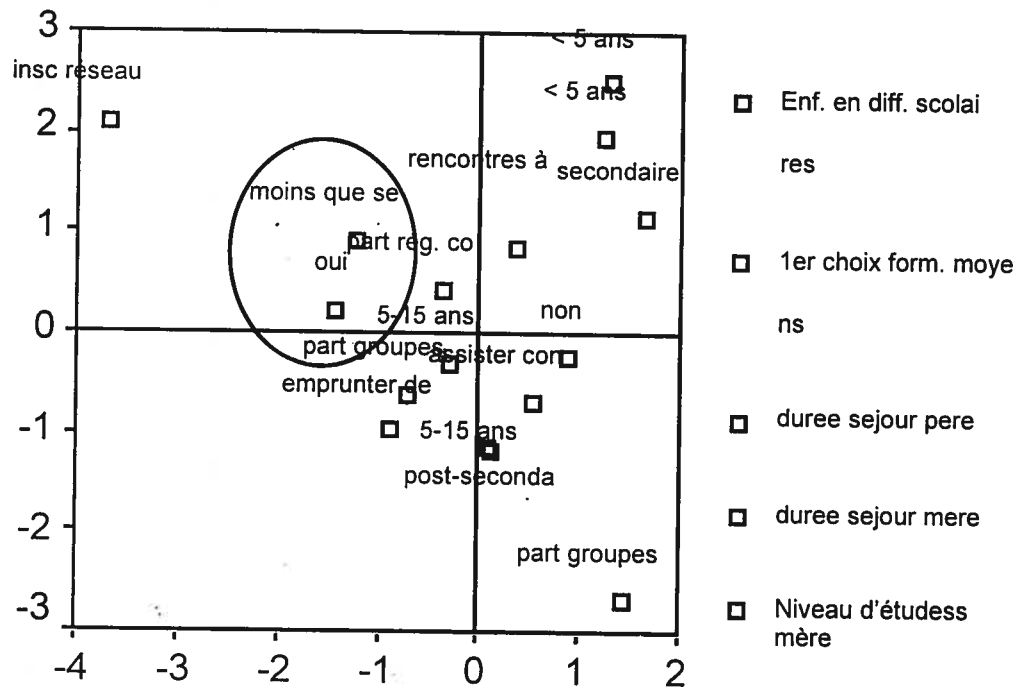
En associant la variable “difficulté de comportement” aux moyens que valorisent les mères afin d’accéder à de l’information, celles peu scolarisées dont l’enfant présente des difficultés de comportement valorisent les rencontres à domicile et la participation régulière à des rencontres de type échange. Par contre, les mères détenant un certificat d’études post-secondaires dont l’enfant ne présente pas de difficulté, souhaitent assister à des conférences, emprunter des programmes et participer à des groupes de discussion (figure 43).

Figure 43
ACM croisant les catégories des variables :
“enfant en difficulté de comportement”, “premier choix information moyen”,
“durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”,
“revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial”



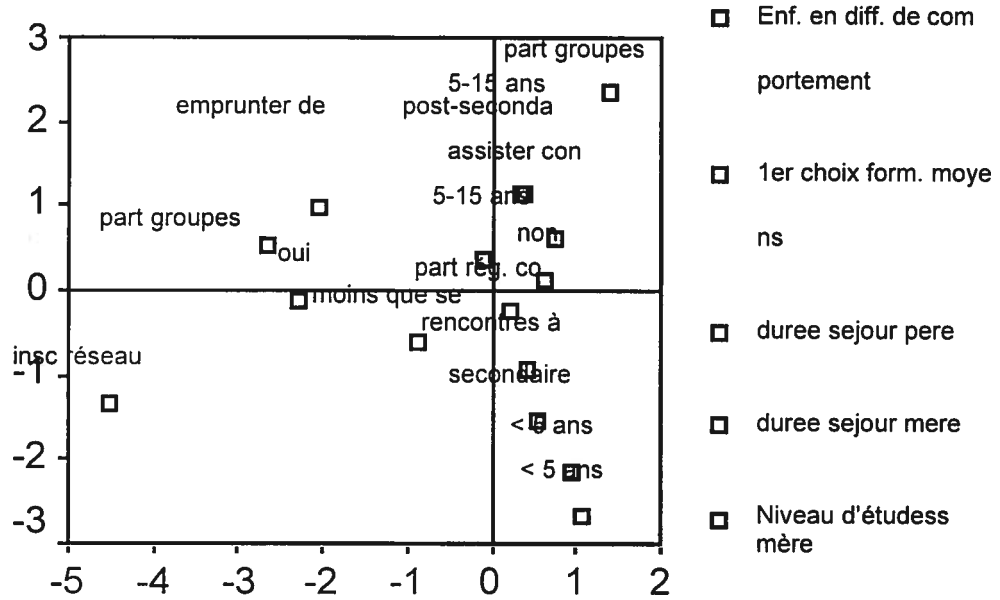
Les mères qui n'ont pas obtenu leur diplôme d'études secondaires aimeraient participer régulièrement à des formations de groupes et plus ou moins à un réseau d'entraide. Par contre, les mères qui détiennent une scolarisation post-secondaire, qui vivent depuis plus de cinq ans au pays et dont les enfants ne présentent pas de difficultés scolaires, aimeraient assister à des conférences, emprunter des programmes, se joindre à des groupes de discussion et participer à une formation (figure 44).

Figure 44
ACM croisant les catégories des variables :
“enfant en difficulté scolaire”, “premier choix formation moyen”, “durée séjour du père”,
“durée séjour de la mère”, “revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère”
et “le statut familial”



Lorsque nous comparons les moyens de formation retenus par les mères, nous constatons que plusieurs choix ont été faits. Par ailleurs, les mères d'enfants démontrant des difficultés de comportement, qui ne sont pas très scolarisées, orientent leur choix vers une participation régulière à des rencontres. Elles valorisent aussi les rencontres à domicile, leur participation à un groupe de formation et l'emprunt de programmes éducatifs. Pour celles ayant terminé leurs études secondaires dont l'enfant ne présente pas de troubles de comportement, les moyens identifiés correspondent à leur participation régulière à des rencontres mais aussi des rencontres à domicile. Cependant, des choix très différents sont enregistrés pour les mères dont l'enfant ne présente aucune difficulté de comportement. Ce sont des mères qui détiennent un niveau scolaire élevé et qui disent souhaiter assister à des conférences et participer à des groupes de discussion (figure 45).

Figure 45
ACM croisant les catégories des variables :
“enfant en difficulté de comportement”, “premier choix formation moyen”,
“durée séjour du père”, “durée séjour de la mère”,
“revenu du père”, “niveau de scolarité de la mère” et “le statut familial”



4.1.9.b Synthèse des analyses de la neuvième rubrique

Les besoins d'information et de formation des parents visent à satisfaire plusieurs attentes. En effet, que leurs enfants obtiennent de bons résultats scolaires constitue la première raison qu'ils évoquent. Par ailleurs, nous constatons que leurs besoins et le choix des moyens valorisés sont différents suivant leurs profils respectifs. Ceux qui sont les plus formés cherchent davantage à avoir des informations et des formations sur les connaissances de la structure scolaire, la connaissance des programmes, les stratégies d'encadrement et la connaissance des services. Ils souhaitent participer à la vie scolaire et à des groupes de discussion. Ils aimeraient emprunter des programmes pour mieux maîtriser les approches pédagogiques que les enseignantes et les enseignants mettent de l'avant dans leur classe mais aussi les contenus d'apprentissage à l'étude. Pour leur part, les répondantes et les répondants ayant un niveau secondaire ou moindre, veulent être informés sur la vie scolaire de leurs enfants et les services auxquels ils pourraient accéder. Ils valorisent davantage les rencontres à domicile, le partage des connaissances et les formations formelles. Ils disent souhaiter participer régulièrement à des cours qui seraient offerts et aimeraient s'intégrer à un réseau d'entraide. Concernant le suivi scolaire de leurs enfants, ils aimeraient recevoir de l'information et de la formation pour les aider en français, en mathématiques et en enseignement religieux. Par contre, les répondantes et les répondants ayant un niveau scolaire post-secondaire, orientent leurs besoins vers des matières scolaires, tels : l'anglais, les arts, les sciences et la technologie. Les besoins exprimés ne sont donc pas les mêmes mais ils pensent qu'en les comblant, ils pourront mieux aider leurs enfants à obtenir de meilleurs résultats scolaires.

4.2 Analyse des questions ouvertes du questionnaire d'enquête

Dans ce sous-chapitre nous présentons les résultats de traitement des réponses ouvertes à notre questionnaire d'enquête. Ces dernières faisaient suite aux questions fermées et cherchaient à préciser les réponses des parents. Ainsi, pour les rubriques précédentes concernant spécifiquement les attentes parentales de la scolarisation mais aussi à l'égard de leurs besoins d'information et de formation, nous avons obtenu certaines précisions. Celles-ci nous ont permis, dans un premier temps, de mieux identifier et ainsi de comprendre les attentes des parents face au système scolaire québécois. Dans un second temps, nous avons pu préciser leurs besoins réels d'information et de formation à l'égard du développement de leurs compétences parentales à assumer le suivi scolaire de leurs enfants.

4.2.1 Perception des parents de leur vécu scolaire

Les répondantes et les répondants qui ont complété les questions ouvertes du questionnaire d'enquête disent, pour la plupart, avoir aimé participer à des activités lorsqu'ils étaient à l'école. À 48% ils disent avoir apprécié les différentes matières scolaires. Ils affirment à 9,3% que leur motivation était associée à l'apprentissage en tant que processus. Parallèlement, 17,1% associent leur motivation au processus de socialisation. Également, 10,9% disent avoir eu d'autres sources de motivation (Tableau 25a).

Tableau 25a
Activités la plus appréciée par les parents à l'école

Matières scolaire	Motivation associée à l'apprentissage en tant que processus	Motivation associée au processus de socialisation	Autres sources de motivation
31	6	11	7
48%	9,3%	17,1%	10,9%

Si nous revenons aux matières scolaires pour lesquelles ils se disaient motivés, les mathématiques, à 18,7% et le français, à 17,1%, sont les matières les plus appréciées par les parents. Seulement 4,6% des parents disent avoir aimé les arts plastiques, l'histoire et la géographie ; 3% le dessin et l'éducation physique ; 1,5% la biologie et les sciences (Tableau 25b).

Tableau 25b
Matière la plus appréciée par les parents à l'école

Mathématiques	Français	Dessin	Arts plastiques	Histoire	Éducation physique	Géographie	Biologie	Sciences
12	11	2	3	3	2	3	1	1
18,7%	17,1%	3%	4,6%	4,6%	3%	4,6%	1,5%	1,5%

S'il y a des parents qui disent avoir apprécié plusieurs activités réalisées par l'école, il y en a par contre qui affirment ne pas avoir aimé certaines d'entre elles. Ainsi, nous constatons que 48% des parents disent qu'ils ont détesté l'apprentissage des contenus reliés aux matières scolaires. 10,9% indiquent qu'ils n'appréciaient pas la personnalité des enseignantes et des enseignants et le mode de gestion valorisé concernant la discipline. 12,5% déclarent ne pas avoir aimé la gestion de l'enseignement mise de l'avant par leurs différents enseignants et enseignantes. À 6,2%, ils indiquent d'autres sources de démotivation (tableau 26).

Tableau 26a
Activité la moins appréciée par les parents à l'école

Matières scolaires	Personnalité des enseignants et mode de gestion de la discipline	La gestion de l'enseignement	Autres sources de démotivation
31	7	8	4
48%	10,9%	12,5%	6,2%

Tout comme les matières les plus aimées, les répondantes et les répondants ont identifié certaines matières qu'ils n'ont pas appréciées. Dans la liste des matières indiquées, nous retrouvons en tout premier lieu les mathématiques à 25%; le français à 6,2%; l'histoire et le sport à 3%; le dessin, l'espagnol, l'éducation physique, le latin, la lecture, les sciences et la religion à 1,5% (26,1).

Tableau 26b
Matière la moins appréciée par les parents à l'école

Mathématiques	Français	Dessin	Espagnol	Histoire	Éducation physique	Latin	Lecture	Sciences	Sport	Religion
16	4	1	1	2	1	1	1	1	2	1
25%	6,2%	1,5%	1,5%	3%	1,5%	1,5%	1,5	1,5%	3%	1,5%

4.2.2 Perception des parents concernant leur réussite sociale et attentes liées

Lorsqu'on demande aux parents à quoi ils attribuent leur réussite sociale, ils estiment que leurs caractéristiques personnelles comptent à 17,1%. Parallèlement, les facteurs externes ou environnementaux joueraient un rôle pour 12,5%, leur motivation intrinsèque aurait un impact à et 31,2 % et affectent leur retour aux études à une croissance personnelle. 3% des 15,6%, et finalement, 21,8% évoquent d'autres motifs sans pour autant les nommer (tableau 27).

Tableau 27
Attribution du motif du classement scolaire (parent)

Caractéristiques personnelles innées ou non	Facteurs externes et environnementaux	Motivation intrinsèque	Autres
11	8	10	14
17,1%	12,5%	15,6%	21,8%

Les parents expliquent que la scolarisation a plusieurs impacts sur la réussite sociale. 25% affirment que réussir à l'école a des effets sur l'autonomie intellectuelle; 20,3% sur l'autonomie sociale, et 14% d'entre eux affirment que les impacts sont d'ordre économique (Tableau 28).

Tableau 28
Attribution de l'impact de la scolarisation sur la réussite sociale (parent)

Impact économique	Effet sur l'autonomie intellectuelle	Effet sur l'autonomie sociale	Autres
9	16	13	9
14%	25%	20,3%	14%

Lorsqu'on interroge les parents sur leur motivation à poursuivre des études dans des conditions idéales, 32,8 % des répondantes et des répondants pensent que leurs conditions économiques et leur travail devront s'améliorer. Certains parents évoquent le fait de détenir de meilleures compétences parentales. Par ailleurs, 7,8% des parents interrogés évoquent d'autres sources, sans pour autant les mentionner (Tableau 29).

Tableau 29
Motivation à la poursuite d'études en conditions idéales (parent)

Amélioration des conditions économiques et de travail	Motifs associés à la croissance personnelle	Meilleures compétences parentales	Autres
21	20	2	5
32,8%	31,2%	3%	7,8%

Nous avons questionné les parents sur les professions qu'ils aimeraient occuper. 34,3% des parents aimeraient avoir un emploi dans les services et l'éducation ; 26,5% désirent travailler dans le secteur professionnel ; 26,5% en tant que travailleur autonome. Cependant, nous constatons que 9,3% orientent leurs choix vers un emploi manuel. Respectivement, 4,6% sont enregistrés pour ceux qui veulent avoir un emploi dans la création et ceux qui aimeraient intégrer une administration ou la fonction publique. Enfin, 1,5% pensent qu'ils peuvent faire autre chose comme travail (Tableau 30).

Tableau 30
Métier désiré par les parents pour eux-mêmes

Emploi manuel	Création	Emploi dans les services et l'éducation	Administration et fonction publique	Professionnel et travail autonome	Autres
6	3	22	3	17	1
9,3%	4,6%	34,3%	4,6%	26,5%	1,5%

Les répondantes et les répondants ont identifié plusieurs raisons qui les motiveraient à participer à une formation continue. 23,4% souhaitent une amélioration de leurs compétences personnelles ou professionnelles. 18,7% pensent plutôt qu'ils peuvent améliorer leur culture personnelle. 4,6% recherchent l'obtention d'une certification ou d'une promotion économique. 6,2% pensent qu'une formation pourrait les aider à résoudre certaines contraintes administratives (Tableau 31).

Tableau 31
Raison de leur participation à la formation continue (parent)

Certification et promotion économique	Culture personnelle	Amélioration compétences personnelles ou professionnelles	Contraintes administratives et autres
3	12	15	4
4,6%	18,7%	23,4%	6,2%

4.2.3 Niveau de satisfaction des parents face au système scolaire québécois

Nous avons demandé aux parents ce qui dans le système scolaire québécois étaient des éléments de satisfaction ou d'insatisfaction. 26,5% affirment que les contenus pédagogiques sont des éléments de satisfaction ou d'insatisfaction, selon le cas. 26,5% d'entre eux reconnaissent que les contenus d'apprentissage sont des éléments importants. Cependant, 15,6% attribuent plus d'importance à la pédagogie valorisée dans les classes qu'aux contenus didactiques enseignés. Pour leur part, la gestion de la discipline est à considérer à 9,3 % comme éléments de satisfaction ou d'insatisfaction tandis que la gestion administrative compte pour 6,2 % d'entre eux (tableau 32).

Tableau 32
Éléments de satisfaction ou d'insatisfaction au regard du système scolaire québécois (parent)

Contenu didactique (matières)	Contenu pédagogique (enseignement)	Gestion de la discipline	Gestion administrative
10	17	6	4
15,6%	26,5%	9,3%	6,2%

Les répondantes et les répondants reconnaissent que c'est très important pour leurs enfants de réussir à l'école. Ils ont par ailleurs identifié plusieurs facteurs qui peuvent aider ces derniers dans leur réussite à l'école. Le facteur de réussite associé à la mobilité socio-économique est considéré comme

le plus important aux yeux des parents. Ils l'ont estimé à 46,8%. À 15,6% ils jugent que la santé émotive de l'enfant prime sur tout. Pour sa part, le facteur de réussite associé à la mobilité intergénération est considéré comme le moins important par 12,5% des parents (Tableau 33).

Tableau 33
Importance accordée à la réussite scolaire de leurs enfants

Facteur de réussite associé à la mobilité intergénération	Facteur de réussite associé à la mobilité socio-économique (général)	Facteur associé à la santé émotive (bonheur) de l'enfant
8	30	10
12,5%	46,8%	15,6%

Lorsque l'on questionne les parents sur leurs perceptions concernant la capacité de réussite de leurs enfants, 32,8% attribuent cette dernière à des sources externes ; 31,2% à l'attitude de leurs enfants ; 25% à l'attitude du milieu (Tableau 34).

Tableau 34
Perception des parents de la capacité de réussite de leurs enfants

Justifications positives ou négatives (attitudes de l'enfant)	Justifications positives ou négatives (attitudes du milieu)	Sources externes de difficulté pour l'enfant
20	16	21
31,2%	25%	32,8%

Les répondantes et les répondants associent les résultats scolaires de leurs enfants à plusieurs causes. Ainsi, 25% disent que l'attitude de leurs enfants est la première cause. 17,1% attribuent les résultats scolaires de leurs enfants au milieu familial, tandis que 15,6% disent que le milieu scolaire ou la société en est la cause (Tableau 35).

Tableau 35
Attribution des causes des résultats scolaires de leurs enfants

Aux attitudes de l'enfant	Au milieu familial	Au milieu scolaire ou à la société
16	11	10
25%	17,1%	15,6%

4.2.4 Attentes des parents concernant leurs enfants

Tous les répondantes et les répondants souhaitent que leurs enfants poursuivent leurs études, quoique leurs attentes soient différentes. Par ailleurs, ils ont évoqué plusieurs facteurs qui contribueraient à la poursuite des études de leurs enfants. À leur égard, les facteurs de réussite associés à la mobilité socio-économique sont les plus importants. En effet, ils le justifient à 32,8%. La santé émotive de leurs enfants jouerait un rôle à 21,8%. Pour sa part, la mobilité intergénération ou à l'investissement familial aurait des impacts à seulement 10,9% (Tableau 36).

Tableau 36
Attentes des parents face à la réussite scolaire de leurs enfants

Facteur de réussite associé à la mobilité intergénération ou à l'investissement familial	Facteur de réussite associé à la mobilité socio-économique (général)	Facteurs associés à la santé émotionnelle (bonheur futur) de l'enfant
7	21	14
10,9%	32,8%	21,8%

Mis à part les projections qu'ils font vis-à-vis de leurs enfants, les répondantes et les répondants ont identifié leurs attentes réelles face à leurs enfants. Pour eux, elles sont différentes parce qu'ils les formulent en fonction des évaluations des résultats obtenus à l'école et du mode de fonctionnement de l'enfant à la maison. Ils précisent que le niveau d'études à atteindre par leurs enfants dépendra de plusieurs facteurs. Pour justifier leurs attentes réelles, ils prennent en compte deux éléments principaux. Les caractéristiques personnelles et le potentiel individuel de l'enfant seraient responsables à 37,5%. Certains facteurs environnementaux et internes qui influencent les résultats scolaires de l'enfant. L'effet d'un soutien parental serait déterminant à 15,6%. 6,2% affirment que les conditions externes et l'environnement social ont des impacts, tandis que 12,5% affirment que d'autres raisons peuvent influencer le niveau d'étude que leurs enfants atteindront (Tableau 37).

Tableau 37
Attentes réelles des parents pour les études de leurs enfants

Effet direct ou indirect du soutien parental (motif externe)	Caractéristiques et potentiel individuel de l'enfant	Conditions externes (environnement social)	Autres
10	24	4	8
15,6%	37,5%	6,2%	12,5%

Les choix des parents concernant le métier ou la profession qu'ils souhaiteraient que leurs enfants aient sont diversifiés. 40,6 croient que cette décision revient à l'enfant et que ce sera un choix personnel qu'il fera. 32,8 entrevoient pour leurs enfants des professions libérales ou universitaires, comparativement à 18,7% qui envisagent un métier ou un emploi spécialisé dans un service. 9,3% des répondantes et des répondants interrogés disent ne pas avoir d'opinion (Tableau 38).

Tableau 38
Métiers ou professions souhaités par les parents pour leurs enfants

Professions libérales ou universitaires	Métiers ou emplois spécialisés dans les services	Référence au choix personnel de l'enfant	Sans opinion
21	12	26	6
32,8%	18,7%	40,6%	9,3%

Considérant les résultats scolaires obtenus par leurs enfants et les éléments qui motiveraient ceux-ci, nous avons demandé aux parents d'identifier quels métiers ou professions leurs enfants pourront " réellement " exercer. Les pourcentages attribués précédemment ont été différents. Les parents qui reconnaissent que leurs enfants peuvent exercer des professions libérales ou universitaires sont inférieurs et passent de 32,8% à 20,3%. En ce qui a trait aux métiers ou emplois spécialisés dans des services, le pourcentage qui était de 18,7% augmente à 31,2%. Contrairement à 40,6% qui avaient évoqué que le métier ou la profession qu'exerceront leurs enfants sera issu de leur choix personnel, 18,7% affirment que le choix de l'enfant aura un impact. Par ailleurs, le pourcentage des parents qui ne donnent pas leurs opinions a augmenté à 21,8%, comparativement à 9,3% recueillis précédemment (Tableau 39).

Tableau 39
Métiers ou professions réels que leurs enfants peuvent exercer

Professions libérales ou universitaires	Métiers ou emplois spécialisés dans les services	Référence au choix personnel de l'enfant	Sans opinion
13	20	12	14
20,3%	31,2%	18,7%	21,8%

Parmi les parents qui ont accepté de se prononcer sur l'orientation scolaire et le choix du futur métier de leurs enfants, nous constatons que 34,3% pensent que la décision revient strictement à leurs enfants, alors que 22,3% disent que c'est à la famille de choisir. 7,8% ont identifié d'autres facteurs qui pourraient influencer l'orientation et le choix scolaires de leurs enfants, sans pour autant les indiquer (Tableau 40).

Tableau 40
Influence sur l'orientation scolaire et le choix du futur métier des enfants

L'enfant	La famille	Autres
22	15	5
34,3%	22,3%	7,8%

4.2.5 Injustices identifiées par les parents dans les écoles

Les répondantes et répondants ayant participé à notre enquête identifient plusieurs injustices dont leurs enfants seraient victimes à l'école. Ceux qui déclarent que ces injustices sont de nature raciale représentent 21,8%. Par contre, 18,7% affirment qu'elles sont inhérentes à la nature sociale de l'école, alors que ceux qui identifient d'autres formes d'injustice constituent 4,6%. Il y en a 7,8% qui reconnaissent que leurs enfants n'ont jamais eu de problèmes de ce genre (Tableau 41).

Tableau 41
Nature des injustices dans les écoles de leurs enfants

De nature raciale	Inhérentes à la nature sélective (sociale) de l'école	Autres	Absence de problèmes
14	12	3	5
21,8%	18,7%	4,6%	7,8%

Toutes les répondantes et les répondants ont su dire s'ils étaient satisfaits ou non de l'école de leur quartier. Parmi ceux qui se disent satisfaits, 26,5% d'entre eux pensent que leur satisfaction est associée à la qualité de l'enseignement et des personnels oeuvrant au sein de cet établissement. 14% associent leur satisfaction aux services compensatoires offerts à l'école. Pour leur part, 15,6% des parents qui se déclarent insatisfaits, justifient leur insatisfaction par rapport à la qualité de l'enseignement et des personnels qui travaillent à l'école. 4,6% se disent également insatisfaits mais ne précisent pas en quoi (Tableau 42).

Tableau 42
Satisfaction des parents face aux résultats obtenus avec les écoles de leur quartier

(Satisfaction) Qualité de l'enseignement et des personnels	(Satisfaction) Présence de services compensatoires ou proximité	(Insatisfaction) Qualité de l'enseignement et des personnels	(Insatisfaction) sans détails
17	9	10	3
26,5%	14%	15,6%	4,6%

4.2.6 Explications des parents sur le type d'aide fournie à la maison

La totalité des parents interrogés disent encadrer leurs enfants au regard des apprentissages scolaires. Toutefois, le type de support apporté varie. 26,5% des parents disent toujours être présents lors des devoirs et leçons pour superviser et contrôler ce moment. 25% des parents affirment soutenir personnellement leurs enfants et disent se sentir responsables et compétents à le faire. 18,7% prétendent être incapables d'accompagner leurs enfants durant cette tâche et, par conséquent, affirment valoriser un encadrement externe. Enfin, 9,3% expliquent qu'ils encadrent peu et difficilement leurs enfants mais qu'ils ne voient aucun autre moyen de faire. (Tableau 43).

Tableau 43
Implication du parent dans les devoirs et les leçons à la maison

Présence : responsabilité parentale	Encadrement externe : incapacité parentale	Autres justifications	Faible encadrement
16	12	17	6
25%	18,7%	26,5%	9,3%

Nous avons demandé aux parents s'il y avait dans leur entourage d'autres personnes qui pourraient assumer l'encadrement des devoirs et des leçons à la maison. 37,5% des parents trouvent d'autres personnes dans leur famille pour aider leurs enfants, tandis que 20,3% disent bénéficier des services parascolaires d'une institution. Toutefois, 6,2% indiquent qu'ils ne reçoivent aucune forme d'aide (Tableau 44).

Tableau 44
Implication d'autre personne dans les devoirs et les leçons à la maison

Aide des membres de la famille	Aides institutionnelles	Autres : ressources de proximité non familiales ou institutionnelles
24	13	4
37,5%	20,3%	6,2%

4.2.7 Synthèse des résultats d'analyse des réponses aux questions ouvertes

Les résultats obtenus montrent clairement les conséquences des difficultés scolaires qu'éprouvent personnellement certains parents sur l'encadrement scolaire qu'ils peuvent réellement offrir à leurs enfants. Certains parents justifient leur faible réussite scolaire en fonction de leur situation socio-économique. Toutefois, quelque-uns croient que poursuivre leurs études leur permettrait d'être davantage compétents dans leur rôle de parent.

Parallèlement, ils identifient plusieurs points sur lesquels ils sont en accord ou non avec le système scolaire. Les causes de leur insatisfaction sont multiples dans la mesure où elles peuvent être associées à l'environnement, au vécu familial ou encore en lien avec l'attitude de l'enfant. Ces résultats nous permettent de constater qu'il y a des écarts dans les attentes des parents concernant la réussite scolaire de leurs enfants. Cependant, les attentes réelles, pour la majorité des parents, sont toujours plus faibles que les attentes qu'ils qualifient ambitieuses. Par contre, ces derniers ne semblent pas uniquement considérer les notes obtenues par l'enfant comme étant porteuses d'une réussite scolaire, mais affirment qu'il y a d'autres facteurs qui pourraient influencer cette dernière. Ils souhaitent influencer l'éducation de leurs enfants de manière à ce que ceux-ci s'orientent bien professionnellement.

Concernant l'environnement scolaire et les injustices potentielles encourues envers leurs enfants, un certain pourcentage pensent qu'il y en a et disent que ces derniers ne devraient pas avoir à subir celles-ci.

4.3 Présentation des résultats issus des entrevues

Les résultats que nous présentons dans ce sous-chapitre complètent ceux déjà obtenus dans le questionnaire d'enquête. Ce sont des résultats qui nous permettent d'explorer l'environnement familial et le statut socio-économique des répondantes et répondants. Dans ces résultats les parents font plusieurs liens entre leur statut professionnel et les résultats obtenus par leurs enfants. De même, ils expliquent l'importance des divers besoins qu'ils expriment et les moyens qu'ils valorisent pour combler ces derniers.

4.3.1 Description de l'échantillon

Au total, huit parents ont participé à l'entrevue. La totalité d'entre eux demeure au Québec depuis plus de dix ans. En effet, 75% d'entre eux ont migré au pays il y a plus de quinze ans, alors que 25% se sont installés au Québec depuis au moins dix ans. La scolarisation des répondantes et des répondants est très variable. Certaines des personnes interviewées n'ont pas obtenu leur secondaire tandis que d'autres ont une scolarité post-secondaire. En effet, 37,5% des sujets de notre échantillon n'ont pas de diplôme d'études secondaires, 12,5% l'ont obtenu, tandis que 37,5% ont un post-secondaire. Il faut signaler que 12,5% des sujets n'ont pas indiqué leur niveau scolaire.

La taille des familles des parents qui ont participé à notre entrevue s'apparente assez bien à celle du Québec moyen. En fait, 62,5% des répondantes et des répondants ont un ou deux enfants alors que ceux qui en ont trois ou quatre représentent respectivement 25% et 12,5% (Tableau 45). Lorsque nous comparons ces résultats avec ceux obtenus dans le questionnaire d'enquête, nous constatons qu'il n'y a pas de différence. Les données de l'enquête révèlent que 59% des familles sont formées de un ou deux enfants. Ceux qui ont trois enfants et plus représentent 41% (réf Tableau 6).

Tableau 45
Répartition du nombre d'enfants par famille

Enfants par famille			
1 enfant	2 enfants	3 enfants	4 enfants
2	3	2	1
25 %	37,5 %	25 %	12,5 %

Les différences socio-économiques observées entre les parents se situent principalement au niveau de l'employabilité. Selon les répondantes et les répondants, il y aurait davantage d'opportunités de trouver un emploi au Québec que dans leur pays d'origine, en l'occurrence Haïti. Cette constatation est faite par 62,5% des sujets. Par ailleurs, 87,5% des parents estiment que le revenu qu'ils gagnent

au Québec est beaucoup plus élevé que celui qu'ils avaient en Haïti. À part égale (87,5%), ils précisent l'importance de ce revenu compte tenu qu'il leur permet de répondre adéquatement aux besoins familiaux. Concernant l'accès à la scolarisation, 62,5% des parents jugent qu'elle est plus accessible au Québec que dans leur pays d'origine (Tableau 46).

Tableau 46
Répartition selon les différences socio-économiques

Employabilité				Revenu				Importance revenu				Accès à la scolarisation			
Oui		Non		Oui		Non		Oui		Non		Oui		Non	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5	62,5	3	37,5	7	87,5	1	12,5	7	87,5	1	12,5	5	62,5	3	37,5

4.3.2 Explication de la satisfaction des parents de l'école

Dans un premier temps, nous avons questionné les parents sur leurs motifs à envoyer leurs enfants à l'école. À cette question, 37,5 % des sujets ont dit avoir inscrit leurs enfants à l'école afin que ces derniers obtiennent un diplôme d'études. Toutefois, 37,5% affirment que leurs enfants fréquentent une institution scolaire uniquement parce que légalement un jeune de moins de seize ans doit obligatoirement être inscrit dans une école. Dans un second temps, nous avons interrogé les parents sur les finalités de l'école. Si 87,5% des répondantes et des répondants déclarent que ce sont des gains au regard des apprentissages multiples que leurs enfants font à l'école qui les motivent, 100% reconnaissent qu'ils envoient ces derniers afin qu'ils reçoivent une certaine discipline. Pour les parents haïtiens, la discipline est vectrice du succès social de l'individu (Tableau 47).

Tableau 47
Répartition selon les motifs ou finalités de fréquentation scolaire des enfants

Diplômation				Obligations Scolaires				Contenus				Discipline			
Oui		Non		Oui		Non		Oui		Non		Oui		Non	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
3	37,5	5	62,5	4	50	4	50	7	87,5	1	12,5	8	100	0	0

En troisième lieu, nous cherchions à identifier comment les parents envisageaient l'avenir de leurs enfants. Ceux qui aimeraient que leurs enfants développent une " autonomie scolaire " dans l'avenir, représentent 12,5%. Alors que ceux qui ne se prononcent pas constituent 87,5%. Cependant, 50% de nos répondantes et de nos répondants souhaitent laisser toute liberté à l'enfant de choisir un métier ou une profession qui lui plaît. Par contre, 50% d'entre eux veulent donner aux enfants des directives dans le choix des métiers ou des professions qu'ils souhaiteraient qu'ils fassent. Toutefois, un constat intéressant, 100% des sujets sont unanimes à reconnaître que le rôle du parent en terme de

soutien actif aux apprentissages scolaires est nécessaire et déterminant dans l'avenir de leurs enfants (Tableau 48).

Tableau 48
Répartition selon l'avenir des enfants

Autonomie scolaire				Responsabilité de l'enfant				Rôle du parent			
Oui		Non		Oui		Non		Oui		Non	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	12,5	7	87,5	4	50	4	50	8	100	0	0

Quatrièmement, nous avons questionné les parents sur leur niveau de satisfaction des apprentissages réalisés par leurs enfants à l'école. En somme, 75% estiment que les apprentissages faits à l'école sont très positifs. Par contre, leur satisfaction par rapport au niveau de concentration et d'attention de leurs enfants en classe est plus ou moins élevé, soit 37,5%. Selon eux, les enfants ne sont pas très motivés à fréquenter l'école. Entre autres, seulement 25% déclarent qu'ils sont satisfaits de la motivation scolaire de leurs enfants. Cependant, leur niveau de satisfaction par rapport à la socialisation que font leurs enfants à l'école atteint 87,5% (Tableau 49).

Tableau 49
Répartition selon les motifs de satisfaction ou d'insatisfaction

Apprentissage positif				Concentration / attention				Motivation scolaire				Apprentissages sociaux			
Oui		Non		Oui		Non		Oui		Non		Oui		Non	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
6	75	2	25	3	37,5	5	62,5	2	25	6	75	1	12,5	7	87,5

Dans un cinquième temps, nous avons demandé aux parents de préciser leurs niveaux de satisfaction concernant les résultats scolaires de leurs enfants. 75% des répondantes et des répondants se disent satisfaits, tant des résultats généraux obtenus par leurs enfants que de la présentation de ceux-ci dans le bulletin. Par contre, les notes spécifiques à certaines matières qu'obtiennent leurs enfants ne satisfont que 37,5% d'entre eux. Parallèlement, ces mêmes parents sont satisfaits à 62,5% du comportement de leurs enfants (Tableau 50).

Tableau 50
Répartition selon les types de remarques par rapport à la présence des difficultés

Rendement				Transmission				Matière				Comportement			
Oui		Non		Oui		Non		Oui		Non		Oui		Non	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
6	75	2	25	6	75	2	25	3	37,5	5	62,5	5	62,5	3	37,5

4.3.3 Intégration des parents du système scolaire québécois et suivi à la maison

Dans un premier temps, nous cherchions à identifier les types de suivis valorisés par les parents à la maison. En fait, 87,5% expliquent que le suivi qu'ils assument à la maison auprès de leurs enfants est d'ordre de la gestion éducative non scolaire. Seulement 37,5% d'entre eux affirment aider leurs enfants lors des devoirs et des leçons. Tous les types de soutien confondus, 75% des parents disent consacrer plus d'une heure par semaine au suivi éducatif de leurs enfants tandis que 25% de ces derniers répondent qu'ils y consacrent moins d'une heure par semaine (Tableau 51).

Tableau 51
Répartition selon le type de remarques par rapport à l'aide au devoir

Non scolaire				Scolaire				Temps de soutien (- 1 hre / sem.)				Temps de soutien (+ 1 hre / sem.)			
Oui		Non		Oui		Non		Oui		Non		Oui		Non	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
7	87,5	1	12,5	3	37,5	5	62,5	0	0	8	100	6	75	2	25

Dans un second temps, nous avons interrogé les parents sur leurs niveaux de satisfaction à l'égard du fonctionnement du système scolaire québécois. Si 50% d'entre eux affirment être satisfaits, 50% déclarent être insatisfaits. Pour justifier leur insatisfaction, ils expliquent que le système présente des faiblesses. En effet, 62,5% reconnaissent que dans le système scolaire québécois il y a plusieurs faiblesses. Selon eux, les faiblesses se situent particulièrement au niveau de leur implication dans le système. 50% ne sont pas satisfaits de la façon dont on veut les impliquer dans le système. De même qu'ils ne sont pas tout à fait d'accord avec les méthodes pédagogiques mises de l'avant par l'enseignante ou l'enseignant et les stratégies d'apprentissage valorisées par les intervenantes et les intervenants de l'école. Ils expliquent dans une proportion de 62,5% que les modes d'apprentissage ne correspondent pas à leurs enfants (Tableau 52)

Tableau 52
Répartition selon le type de remarques
par rapport au motif de satisfaction ou d'insatisfaction

Faiblesse du système scolaire				Implication du parent dans le système				Méthode d'apprentissage			
Oui		Non		Oui		Non		Oui		Non	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
3	37,5	5	62,5	4	50	4	50	3	37,5	5	62,5

Lorsque nous avons demandé aux parents leurs motifs de satisfaction et d'insatisfaction, ces derniers n'ont pas été avares de leurs commentaires. Pour 50% d'entre eux, les méthodes d'enseignement ne seraient pas identiques entre elles. Ainsi, ils ont du mal à les comprendre ; ce qui les empêche de bien encadrer leurs enfants. Notons que le contenu des matières constitue également une difficulté parmi celles évoquées par les répondantes et les répondants, à raison de 50%. Les sujets expliquent que la différence de contenu des diverses disciplines constitue pour eux un handicap majeur dans l'application de leurs connaissances et le suivi de leurs enfants. Dans une proportion de 12,5%, les parents estiment que les enfants ont trop de droits à l'école. Dans une même proportion (12,5%), ils disent que les modèles disciplinaires prônés par le système scolaire québécois sont différents de ceux véhiculés dans leur pays d'origine ou de ceux auxquels ils s'attendaient (Tableau 53).

Tableau 53
Type de difficultés rencontrées

Discipline				Méthodes d'enseignement				Droit de l'enfant				Contenu des matières			
Oui		Non		Oui		Non		Oui		Non		Oui		Non	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	12,5	7	87,5	4	50	5	50	1	12,5	7	87,5	4	50	4	50

4.3.4 Choix des écoles et implication des parents

Dans un premier temps nous cherchions à préciser le choix du lieu scolaire par les parents. Les enfants des répondantes et des répondants fréquentent à 75% l'école publique. Seulement 12,5% fréquentent l'école privée tandis qu'également 12,5% des enfants sont inscrits dans un service de garde (Tableau 54).

Tableau 54
Type d'école fréquentée

École publique	École privée	Service de garde
6	1	1
75%	12,5%	15,5%

Dans un second temps, nous avons demandé aux parents comment ils s'impliquaient dans la vie scolaire de leurs enfants. En fait, 63% estiment qu'ils se sont réellement impliqués dans l'école de leurs enfants. Nous constatons aussi que leurs participations se limitent généralement au fait d'assister aux réunions parents/élèves de fins d'étapes. Toutefois, deux parents disent avoir participé aux réunions du comité de parents (Tableau 55).

Tableau 55
Implication des parents dans l'école

Oui	Non
5 (63 %)	3 (37 %)

4.3.5 Identification des besoins d'information et de formation des parents

○ *Besoins d'information concernant la vie scolaire de l'enfant*

Concernant les besoins d'information des parents, au total, 87,5% des sujets affirment avoir des besoins d'information concernant la vie scolaire de leurs enfants. Pour combler ces besoins, ils ont identifié deux objets spécifiques. Ainsi, pour 75% des répondantes et des répondants les différences qui existent dans les méthodes pédagogiques nécessitent davantage d'informations. Le second besoin concerne les différentes activités scolaires que leurs enfants font. Pour eux, avoir des informations sur tout ce que leurs enfants réalisent à l'école les aiderait à mieux connaître les besoins de l'enfant et ainsi ils seraient davantage aptes à les supporter dans leur cheminement. Si 87,5% des répondantes et des répondants souhaitent recevoir de l'information, seulement 12,5% pensent que ces informations devraient être communiquées quotidiennement (Tableau 56).

Tableau 56
Besoins d'informations

Méthodes pédagogiques				Activités de l'enfant				Fréquence							
								Journalier				Hebdomadaire			
Oui		Non		Oui		Non		Oui		Non		Oui		Non	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
6	75	2	25	6	75	2	25	1	12,5	7	87,5	0	0	8	100

○ *Besoins de formation concernant la vie scolaire de l'enfant*

Contrairement aux besoins d'information, les besoins de formation des répondantes et des répondants sont plus faibles. 62,5% des parents interrogés souhaitent être formés sur certains domaines de manière à mieux assumer leur rôle de parent dans le suivi scolaire de leurs enfants. Les domaines ciblés sont de plusieurs ordres. Certains aimeraient avoir une formation académique plus

avancée parce qu'ils jugent que celui-ci ne leur permet pas d'intervenir efficacement dans l'encadrement de leurs enfants. En effet, seulement 25% manifestent ce besoin de formation. Par contre, 37,5% souhaiteraient recevoir une formation portant sur les diverses compétences parentales. 25% valorisent une formation ciblant les différentes méthodes d'enseignement mises de l'avant par l'enseignante ou l'enseignant. Les répondantes et les répondants affirment qu'elles et qu'ils se sentiraient mieux outillés pour assurer le suivi scolaire de leurs enfants. Certains besoins de formation portant sur le fonctionnement des outils informatiques ont été évoqués par de 25% (Tableau 57).

Tableau 57
Besoin de formation

Formation académique				Formation aux compétences parentales				Méthode d'enseignement				Formation technique			
Oui		Non		Oui		Non		Oui		Non		Oui		Non	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2	25	6	75	3	37,5	5	62,5	2	25	6	75	2	25	6	75

o *Besoins d'information et de formation concernant les contenus d'apprentissage*

Les répondantes et les répondants souhaiteraient être davantage informés et formés sur principalement deux matières. Il s'agit du français (87,5%) et des mathématiques (75%) qu'ils qualifient de matières de base (Tableau 58).

Tableau 58
Besoins d'information et de formation à l'égard du français et des mathématiques

Mathématiques				Français			
Oui		Non		Oui		Non	
N	%	N	%	N	%	N	%
6	75	2	25	7	87,5	1	12,5

Ce sont des matières pour lesquelles leurs besoins d'information et de formation sont plus élevés. Les autres matières pour lesquelles un besoin d'information et de formation se fait sentir sont : la musique, l'éducation physique, l'anglais et les sciences. Pour toutes ces matières, les besoins d'information et de formation des répondantes et des répondants se situent autour de 25% (Tableau 59).

Tableau 59
Besoins d'information et de formation à l'égard des autres matières

Musique				Éducation physique				Anglais				Sciences			
Oui		Non		Oui		Non		Oui		Non		Oui		Non	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2	25	6	75	2	25	6	75	2	25	6	75	2	25	6	75

4.3.6 Moyens valorisés par les parents pour satisfaire leurs besoins

Afin d'obtenir réponse à leurs besoins d'information et de formation, les parents privilégient différents moyens. Plusieurs moyens ont été identifiés par 75% d'entre eux. En premier lieu, l'école est mentionnée par 37,5% des parents comme lieu d'information ou de formation. Le second moyen évoqué par 27,5% des parents est la correspondance manuscrite. 25% souhaitent utiliser les nouvelles technologies comme source d'information. Le téléphone est le quatrième moyen proposé par 25% des répondantes et des répondants. 12,5% des sujets préféreraient récupérer de l'information dans les divers centres qu'ils fréquentent ou participer à des rencontres dans des groupes de parents. Parmi les personnes interviewées, 50% d'entre eux ont fait des suggestions. Parmi celles-ci, ils souhaitent davantage d'aide pour les enfants qui éprouvent des besoins particuliers. Ils pensent également que la religion devrait reprendre sa place dans les écoles. Ils accordent beaucoup d'importance à l'aspect religieux, qui selon eux, peut aider leurs enfants à être disciplinés. Ces mêmes sujets, sans toutefois spécifier un aspect particulier, réclament des stratégies pour supporter leurs enfants dans les tâches scolaires devant être réalisées à la maison (Tableau 60).

Tableau 60
Moyens suggérés

Aide pour les enfants à besoins particuliers				Place de la religion dans les écoles				Stratégies pour aider l'enfant à la maison			
Oui		Non		Oui		Non		Oui		Non	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
4	50	4	50	1	12,5	7	87,5	1	12,5	7	87,5

4.3.7 Synthèse des résultats d'analyse des informations issues des entrevues

Les résultats obtenus dans le cadre des entrevues sont très rapprochés de ceux issus du questionnaire d'enquête. Ces derniers complètent et renforcent ce que nous avons recueilli par le biais du questionnaire. Lorsque les parents précisent leurs besoins d'information et de formation, le niveau scolaire de ces derniers, le profil familial et la durée de séjour au pays, ont une influence similaire. Les priorités qu'ils identifient sont les mêmes. Par contre, leurs niveaux de satisfaction varient selon

leur statut socio-économique, mais aussi suivant la durée de séjour et leur profil familial. Dans leurs propos, les parents disent mieux comprendre le fonctionnement du système scolaire québécois que celui du pays d'origine. Cependant, plusieurs raisons, comme le manque de temps ou le faible niveau scolaire de certains, les empêchent d'aider leurs enfants dans l'encadrement aux devoirs et aux leçons. La majorité de ces derniers affirment ne pas s'impliquer dans l'école pour les mêmes raisons. Toutefois, ces mêmes personnes manifestent le désir de combler certaines lacunes concernant leurs compétences parentales afin de pouvoir mieux intervenir dans l'éducation scolaire de leurs enfants en nous spécifiant les moyens qu'ils jugent les plus efficaces.

Rapport-Gratuit.com

5 CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS

Le quatrième chapitre présentait les résultats obtenus lors de notre recueil des données. L'analyse de ces derniers nous a permis de répondre à l'objectif général de notre recherche qui visait à « identifier les attentes de parents d'enfants d'âges préscolaire et primaire d'origine haïtienne au regard de la scolarisation de ces derniers ainsi que leurs besoins d'information et de formation à l'exercice des responsabilités parentales à cet égard ».

Pour sa part, le cinquième chapitre se veut la discussion des résultats obtenus, de manière à répondre à chacun des objectifs spécifiques de notre recherche. Tout d'abord, il nous apparaît important d'apporter certaines précisions en lien avec le profil des familles interrogées.

Dans un premier temps, trois fois plus de mères que de pères ont collaboré à notre échantillon. Par ailleurs, 48% de celles-ci sont chefs d'une famille monoparentale. Également, 80% des mères et 90% des pères sont âgés de plus de 30 ans. Lorsqu'on considère la durée de séjour au Québec, 74% des mères et 82% des pères habitent au pays depuis plus que 10 ans. Par ailleurs, ces parents proviennent majoritairement de la seconde et de la troisième vagues d'immigration. À ce propos, selon Déjean (1978) et le Conseil scolaire de l'Île de Montréal (1981), les familles haïtiennes qui composent ces vagues sont majoritairement composées de parents très peu scolarisés. En effet, 44% des parents n'avaient pas terminé leurs études secondaires avant d'immigrer au Québec.

5.1 1^{er} objectif spécifique : Décrire les attentes de parents haïtiens d'enfants âgés entre 4 et 12 ans au regard de la scolarisation de leurs enfants.

Certains auteurs croient que les attentes qu'ont les parents au regard du système éducatif peut être négative suivant qu'elle soit influencée par un ensemble de difficultés rencontrées par ces derniers sur le plan socio-économique, culturel et en fonction des différences perçues dans les systèmes éducatifs comparés (Pourtois et Desmet, 1993 ; Crèvecoeur, 2000). D'autres auteurs pensent qu'elle est davantage liée au niveau de scolarisation détenu par les parents (Escarne 1987 ; Sheintuch et Lewin *In* Pronovost, 1994). Dans le cadre de notre recherche, les attentes des parents interrogés varient en fonction des niveaux de scolarisation de ceux-ci. Le sentiment de compétence à l'égard du suivi scolaire de l'enfant semble être déterminé par rapport à leurs capacités à intervenir. D'après le Conseil scolaire de l'Île de Montréal (1981), les parents moins scolarisés ont plus de difficulté à encadrer et orienter leurs enfants. Ce sont des parents qui pour la plupart vivent en-dessous du seuil de pauvreté (Conseil des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1990). Les résultats obtenus

abondent dans le même sens. En effet, 40% des parents de notre échantillon qui étaient moins scolarisés sont ceux qui gagnent les salaires les plus faibles (-12 000 \$). Parallèlement, ceux qui avaient un niveau d'études supérieur identifient des salaires de deux à quatre fois plus élevés. Les parents moins scolarisés se retrouvent très souvent sur l'assurance emploi et vivent, pour la plupart, de l'aide sociale (Statistique Canada, 1986). Notre échantillon comptait 42,1% de parents sous-scolarisés qui disent vivre de l'assurance emploi et de l'aide sociale.

Selon Paquin et Papillon (1997), les résultats scolaires des enfants seraient généralement influencés par le niveau scolaire des parents. Plus un parent est scolarisé, davantage il encadre son enfant et plus ce dernier obtiendra de meilleurs résultats. Dans notre échantillon, 66,7% des enfants qui vivent avec des parents qui n'ont pas leur diplôme d'études secondaires présentent des difficultés scolaires : 33% des enfants des parents qui possèdent un secondaire démontrent des difficultés scolaires ; 10% seulement des enfants des parents qui ont terminé des études post-secondaires éprouvent des difficultés scolaires.

Parmi les répondantes et répondants interrogés, une seule catégorie de parents reconnaît que leurs enfants ont un comportement prédélinquant, soit 14,3% des parents ayant atteint un niveau scolaire moindre que le secondaire. Ils affirment craindre que leurs enfants abandonnent l'école prématurément. Selon le Conseil des Communautés culturelles et de l'Immigration (1990), les enfants qui abandonnent l'école avant de terminer leurs études secondaires proviennent de familles régies par des parents moins scolarisés.

Dans notre étude, nous avons questionné les parents sur leurs propres réussites scolaires en lien avec leur considération à l'égard de l'importance de l'éducation scolaire de leurs enfants. Certains auteurs pensent que les parents qui éprouvaient des difficultés scolaires et qui n'ont pas réussi eux-mêmes n'exigent pas beaucoup et n'espèrent pas grand-chose de leurs enfants (Royer, Moisan, Saint-Laurent, Boisclair, et Giasson, 1992 et Le Blanc, 1989). Les résultats obtenus ne confirment pas totalement ce point de vue. Tant les répondantes et les répondants sous-scolarisés que ceux qui détiennent un certificat au-delà du secondaire perçoivent à 100% l'école comme un lieu de savoir tout en privilégiant certaines disciplines scolaires. Toutefois, celles et ceux qui accordent une valeur moindre à la scolarisation de leurs enfants, se perçoivent comme incapables d'influencer les résultats scolaires de leurs enfants. Également, nous constatons à travers ces résultats que selon le niveau de formation atteint par les parents, celui-ci a un impact sur les motifs évoqués par ces derniers d'envoyer leurs enfants à l'école. Pour ceux qui possèdent un niveau scolaire élevé, la finalité est d'obtenir un diplôme d'études de niveau universitaire alors que pour les autres, ce serait davantage pour répondre à la réglementation qui stipule que les jeunes de moins de seize ans doivent être

nécessairement inscrits à l'école. Le niveau de scolarisation des parents joue donc un rôle majeur concernant leurs représentations de la scolarisation de leurs enfants.

5.2 2^e objectif spécifique : Identifier les ressemblances et les différences perçues par ces parents entre la scolarisation de leurs enfants au Québec et leur propre expérience en Haïti.

Des études démontrent que les parents immigrés cherchent souvent à comparer l'éducation qu'ils ont reçue dans leur pays d'origine avec celle de la terre d'accueil et vont même jusqu'à les confronter. Selon Mc Andrew (1988), les valeurs éducatives souvent fort différentes de leur pays d'origine seraient potentiellement une des causes d'échecs scolaires de leurs enfants. Nos résultats vont dans le même sens. Selon les parents interrogés qui disent percevoir de grandes différences entre les deux systèmes, ils attribuent celles-ci comme étant, en partie, la cause des difficultés scolaires que vivent leurs enfants (39,1%).

Parmi les parents interviewés, tous ont identifié des points de différence par rapport à leurs expériences scolaires en Haïti. Quoiqu'ils reconnaissent dans une proportion de 87,5% que le système québécois permet aux enfants de mieux progresser, 62,5% ont identifié certaines faiblesses. Ils estiment qu'au Québec on sollicite beaucoup plus leur participation. Outre que 63% des parents disent participer à des rencontres obligatoires, ils se déclarent insatisfaits de la façon dont on les implique (50%). D'après eux, ce n'est pas leur présence aux réunions enfant-parent-enseignant qui se veut en fins d'étapes qui leur permettra de résoudre toutes les difficultés auxquelles ils font face avec les méthodes pédagogiques et les stratégies d'apprentissage utilisées par les enseignantes et les enseignants, qu'ils souhaiteraient approfondir davantage. 62,5% reconnaissent que les pédagogies et stratégies mises en place dans les classes au Québec sont différentes de celles avec lesquelles ils avaient étudié. Selon Pierre-Jacques (1984), de telles différences diminueraient la perception positive des parents face au nouveau système.

Plusieurs autres différences ont été identifiées par les répondantes et les répondants. D'après Pierre-Louis (1993), lorsque les parents considèrent leur première éducation comme inférieure, ils vont manifester un sentiment de crainte pour le nouveau système. Les résultats de cette enquête nous permettent de constater, qu'effectivement, les parents expriment clairement et majoritairement un manque d'assurance lorsqu'ils encadrent leurs enfants au niveau scolaire. Pour eux, les contenus des diverses matières ne mettent pas en valeur leurs anciennes connaissances. Ils sont tellement variés et différents qu'ils disent éprouver des problèmes à expliquer à leurs enfants les notions à l'étude. 50% d'entre eux disent exprimer des doutes par rapport aux explications qu'ils donnent à leurs enfants.

À un autre niveau, l'éducation telle que perçue en Haïti et les valeurs mises de l'avant en éducation au Québec, semblent différer. Les parents estiment que les enfants ont trop de droits au Québec. 12,5% des parents interrogés affirment qu'en Haïti les enfants n'oseraient pas soutenir le discours et le point de vue des parents au point d'en venir à des confrontations. Certains répondantes et répondants (12,5%) disent que les modèles disciplinaires québécois sont trop laxistes.

Toutefois, mêmes si les parents mentionnent quelques différences entre leur pays d'origine et le Québec, ils sont unanimes pour dire que leurs enfants vont à l'école pour apprendre.

5.3 3^e objectif spécifique : Identifier l'effet de la durée de séjour en tant qu'indicateur d'acculturation sur les attentes des parents au regard de la scolarisation comme instrument de mobilité sociale de leurs enfants.

Selon Camilleri (1989), la durée de séjour d'un individu dans son nouveau pays a des répercussions importantes sur la perception qu'il a de la structure d'accueil. Les résultats obtenus nous permettent de constater qu'effectivement la durée de séjour des parents au Québec constitue un facteur d'influence sur leur acculturation. Les parents haïtiens vivant au Québec ont modifié leurs comportements en matière de politique familiale. 59% des répondantes et répondants interviewés ont entre 1 et 2 enfants. Alors que présentement, en Haïti, la moyenne est de 4,8²⁰ enfants par femme. Nous constatons aussi que 52% des parents participent à des formations continues afin de pouvoir aider leurs enfants. Entre autres, 60,68% des parents font de l'aide aux devoirs à la maison et se sont impliqués à 63% dans l'école de leurs enfants. Chose qu'ils ne faisaient pas dans leur pays d'origine.

Trouver un bon emploi stable dans cette nouvelle société ne dépendra pas seulement de la durée de séjour. Selon Berthelot (1990), le niveau de scolarité joue un rôle important. D'après le Conseil des communautés culturelles et de l'Immigration (1995), les parents haïtiens qui à priori sont qualifiés, réussissent à se trouver un emploi convenable, contrairement aux parents peu scolarisés qui demeurent souvent sans emploi. Notre échantillon respecte la même répartition puisque les parents ayant une plus grande durée de séjour et un niveau scolaire élevé gagnent entre 25 000 \$ et 49 000 \$, alors que les parents peu scolarisés, installés au Québec depuis peu, gagnent moins de 12 000 \$.

La durée de séjour et une scolarisation élevée des parents influencent aussi le choix des écoles valorisées pour leurs enfants. Les parents qui optent pour une école privée sont ceux qui ont plus qu'un secondaire (37,6%) et qui vivent depuis plus de cinq ans au pays. Ce sont des parents qui

disent bien comprendre le fonctionnement du système scolaire québécois. Par ailleurs, leurs enfants obtiennent de bons résultats scolaires (75%). D'après Lacourse (1999), ces parents sont compétents pour offrir l'encadrement scolaire adéquat à leurs enfants. Parallèlement, les parents de notre échantillon (44%) qui ont un faible niveau scolaire et de faibles revenus, disent envoyer leurs enfants à l'école de quartier, sans que ce soit pour autant un choix.

Dans le cadre de notre recherche, la durée de séjour est un indicateur d'acculturation sur les attentes des parents au regard de la scolarisation qu'ils voient comme un instrument de mobilité sociale de leurs enfants. En fait, avec le temps, comme le mentionne Pierre-Louis (1993), ils semblent éprouver moins de crainte à affronter le système scolaire québécois et ainsi à s'impliquer à l'école. Les parents interviewés qui demeurent au Québec depuis plus de dix ans estiment que le système scolaire offre une multitude d'opportunités pour que leurs enfants réussissent. Deslandes et Cloutier (2000) expliquent que lorsque les parents s'impliquent dans l'école, les résultats scolaires des enfants s'en trouvent bonifiés. À l'opposé, les parents que nous avons interviewés qui étaient ici depuis peu de temps, croient qu'aller à l'école pour leurs enfants est difficile. D'après eux, leur encadrement à la maison est très minimal parce qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment les tâches scolaires que leurs enfants doivent effectuer.

Nous constatons donc que la réussite scolaire et sociale des parents est la résultante d'une durée de séjour plus longue mais également due au fait que ceux-ci détiennent une formation académique souvent élevée. Ces parents voient l'école comme étant importante.

5.4 4^e objectif spécifique : Identifier les attentes des parents au regard de l'école québécoise et des pratiques éducatives des enseignantes et des enseignants.

- Perception de la réussite scolaire

Selon les écrits, tous les parents immigrants auraient des attentes concernant leurs enfants. Parfois celles-ci sont très élevées par rapport à l'école, à la réussite scolaire et à la promotion sociale (Barou, 2000). L'analyse des résultats nous permet de constater que lorsque les parents sont très scolarisés, la réussite scolaire de leurs enfants est perçue comme "très importante". S'ils sont moins scolarisés, cette réussite est considérée comme "assez important". Cependant, il n'y pas un seul parent parmi les répondantes et les répondants qui ne souhaitent pas que leurs enfants accèdent à un niveau

²⁰ Femme et développement, <http://www.policyproject.com/pubs/countryreports/Mor.PDF>

scolaire plus élevé qu'eux. 75% des parents interrogés se disent satisfaits des résultats scolaires de leurs enfants tandis que 37,5% disent être insatisfaits.

Les parents semblent donc percevoir la réussite scolaire de leurs enfants selon des critères personnels qui seraient influencés par leur propre niveau de réussite scolaire. Selon Royer et Deslandes (1996), plus le parent participe au suivi scolaire de l'enfant et qu'il s'intègre à la vie de l'école, davantage il se sent rassuré au regard du cheminement scolaire de son enfant. Les parents très scolarisés manifestent une plus grande assurance face à la réussite de leurs enfants. Ils pensent que réussir sera facile pour leurs enfants. Toutefois, ils accordent une grande importance au rang de classement de l'enfant au regard du groupe classe. Ils souhaitent que leurs enfants occupent la meilleure place parmi le groupe classe. Selon Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter, et Dornbusch, (1990) et Becher (1986), ce genre d'attitude contribuerait largement à la réussite scolaire de l'enfant. Par ailleurs, ces parents souhaitent que leurs enfants entreprennent des études universitaires.

Pour leur part, les parents moins scolarisés affirment qu'ils doivent s'acharner auprès de leurs enfants pour qu'ils assument leurs devoirs à la maison. Pour eux, l'obtention d'une cinquième secondaire par leurs enfants les satisfait amplement. L'obtention d'un certificat d'études secondaires permettrait à leurs enfants de répondre au seuil minimum de scolarité jugé socialement acceptable au Québec, et ainsi de trouver un emploi adéquat. D'après Hô (1994), lorsque les parents participent au suivi scolaire de l'enfant, ils tissent les tissus entre l'école et la famille. Cependant, seulement 37,5% des parents estiment aider réellement leurs enfants dans leurs devoirs et leurs leçons.

- Satisfaction des parents

Si 50% des parents qui forment notre échantillon se déclarent insatisfaits du fonctionnement du système scolaire en disant qu'ils ne comprennent pas les méthodes pédagogiques et les stratégies d'apprentissage valorisées en classe, nous les avons interrogés sur les raisons qui font qu'ils inscrivent leurs enfants à l'école privée ou à l'école publique. Selon le ministère de l'Éducation, l'école du quartier est la mieux appropriée pour les parents en terme de distance, de structure et de performance. Ce point de vue n'est pas totalement partagé par les répondantes et les répondants de notre échantillon. Si la majorité des parents disent être satisfaits de l'école publique, certains reconnaissent que c'est par manque de moyens économiques qu'ils envoient leurs enfants à l'école de leur quartier. Par ailleurs, dans notre échantillon, les parents qui gagnent des revenus entre 25 000 \$ et 49 000 \$, envoient leurs enfants dans des écoles privées. D'après Barou (2000), les écoles mises à la disposition des parents immigrants ne les satisfont pas souvent. Nos résultats démontrent que

certaines parents qui envoient leurs enfants dans des écoles publiques se disent insatisfaits car, selon eux, l'école ne répond pas aux besoins de l'enfant. À noter que les parents qui ont cette opinion sont majoritairement des chefs de familles monoparentales.

- Privilégier l'école privée ou publique

Lorsque l'on questionne les parents sur les motifs qui les poussent à envoyer leurs enfants à l'école, les opinions semblent partagées. 37,5% des parents interviewés disent qu'ils inscrivent leurs enfants à l'école pour qu'ils obtiennent un diplôme, tandis que 87,5% expliquent que c'est pour que ceux-ci réalisent de multiples apprentissages. Les résultats de notre recherche démontent que les parents haïtiens aimeraient que l'école québécoise laisse une plus grande place à la discipline. Selon St-Surin (1997), les parents perçoivent des différences entre les deux systèmes éducatifs. Résultat, 100% des parents que nous avons interrogés aimeraient que l'école québécoise favorise davantage la discipline dans leurs classes.

- Choix de carrières des jeunes adultes

Les auteurs s'entendent sur le fait qu'il va de soi que les parents participent à l'éducation de leurs enfants. Toutefois, le choix de carrières revient à l'enfant devenu citoyen. Selon Terrisse, Trottier et Chevarie (1994), cette vision est plus ou moins généralisée chez les immigrants. Certains accordent très peu d'autonomie aux jeunes adultes. 50% des parents de notre échantillon confirment que le choix de la profession revient à leurs enfants tandis que 50% pensent que ces derniers doivent suivre leurs directives.

5.5 5^e objectif spécifique : Définir les besoins des parents quant à l'information et à la formation qu'ils désirent recevoir afin de soutenir adéquatement leurs enfants dans leurs démarches d'apprentissage.

D'après Rey-Von Allmen (1993), pour aider réellement les parents immigrants il faut tenir compte des besoins particuliers qu'ils identifient. Les répondantes et les répondants interrogés ont non seulement identifié leurs besoins mais proposent aussi des moyens pour y répondre. Les résultats obtenus nous ont permis d'identifier mais aussi de préciser leurs besoins d'information et de formation.

5.5.1 Besoins spécifiques en lien avec le vécu scolaire

Dans leur pays natal, les parents haïtiens ne s'attendent pas à devoir intervenir dans le cheminement scolaire de leurs enfants. Selon les us et coutumes en Haïti, cette responsabilité revient à l'établissement d'enseignement et plus précisément aux personnels en enseignement. Les réponses des parents au questionnaire, mais aussi à l'entrevue, démontrent que cette tendance ne semble pas tout à fait maintenue au Québec. Parmi les parents interviewés, 87,5% d'entre eux manifestent le désir de recevoir de l'information en lien avec la vie scolaire de leurs enfants. Entre autres, 75% pensent que celle-ci pourra les aider à mieux comprendre les méthodes pédagogiques valorisées en classe. Par ailleurs, 62,5% de ces parents souhaitent également recevoir une formation sur ce même objet. Les raisons évoquées par 25% d'entre eux sont qu'ils désirent progresser personnellement sur le plan académique tandis que 37,5% disent vouloir améliorer leurs compétences parentales. Également, 25% des parents interrogés souhaitent avoir une formation portant spécifiquement sur les méthodes d'enseignement. Ces résultats sont porteurs de l'intérêt des parents à assumer le suivi scolaire de leurs enfants.

Les besoins d'information et de formation identifiés par les parents reflètent aussi leur motivation à participer activement à la vie de l'école. Ils précisent que c'est en comblant leurs besoins qu'ils seront davantage aptes à supporter leurs enfants sur différents aspects de leur scolarisation. Le fait que certains parents soient sous-scolarisés, comparativement aux autres qui détiennent minimalement un secondaire, est un marqueur majeur des besoins exprimés. Pour les parents peu scolarisés, connaître la structure scolaire et les programmes éducatifs est privilégié. Pour leur part, les parents davantage scolarisés cherchent à en savoir plus sur les stratégies d'enseignement mises de l'avant dans les classes mais aussi sur les stratégies d'encadrement qu'ils devraient valoriser.

5.5.2 Besoins spécifiques en lien avec le suivi scolaire de l'enfant

Le suivi scolaire qui porte principalement sur les disciplines scolaires enseignées suscite des besoins marqués chez la majorité des parents. Par ailleurs, les deux matières académiques identifiées comme prioritaires, tant concernant des besoins d'information et de formation, sont l'apprentissage du français pour 87,5% d'entre eux et l'apprentissage des mathématiques pour 75% des parents interrogés. Selon eux, lorsqu'un enfant ne maîtrise pas les matières qu'ils identifient comme étant celles de base, il sera toujours difficile pour lui de réussir facilement au niveau scolaire, mais également dans sa vie future. Lorsque les parents d'enfants qui éprouvent des difficultés scolaires mais aussi comportementales observent les faibles notes de ces derniers dans leurs bulletins, les

parents pensent que s'ils reçoivent de l'information sur ces matières, ils pourraient davantage les aider dans les devoirs à la maison. Il faut préciser que ces parents sont majoritairement peu scolarisés. Pour les parents davantage scolarisés, leurs besoins d'information et de formation portent sur les matières dites secondaires, comme l'anglais, langue seconde, les arts, les sciences et la technologie.

5.5.3 Moyens identifiés par les parents pour accéder à de l'information et à de la formation

75% des parents interrogés proposent des moyens qui leur permettraient d'accéder à de l'information mais aussi à de la formation. Pour 37,5% d'entre eux, l'école est le lieu privilégié pour recevoir tant de l'information que de la formation. Le second moyen évoqué pour 27,5% d'entre eux vise à établir des moyens de correspondance. 25% disent vouloir accéder à de l'information par Internet tandis que 25% valorisent les échanges d'information par téléphone. Enfin, 12,5% des parents de notre échantillon pensent que les services dispensés par des centres pourraient les informer ou offrir des formations.

En outre, le niveau de scolarisation des parents joue un rôle distinctif dans les moyens évoqués par les parents. Les parents moins scolarisés dont leurs enfants éprouvent des difficultés scolaires et comportementales valorisent, dans un ordre de priorité, les rencontres à domicile et la participation régulière à des cours qui seraient offerts. Le choix des moyens identifiés par ces parents correspond aux résultats obtenus dans les études menées par Rey-Von Allmen (1993). Cependant, ils ne concordent pas avec ce que les parents détenant un secondaire dont les enfants ne démontrent pas de difficultés scolaires ou comportementales ont proposé. En effet, ceux-ci disent préférer s'inscrire à un réseau d'entraide pour obtenir de l'information ou de la formation. Pour leur part, les parents les plus scolarisés veulent assister à des conférences, participer à des groupes de discussion et recevoir de la formation. Larivey (2002), affirme que le choix des moyens valorisés est déterminé en fonction du sentiment de compétence des parents.

Lors des entrevues, 50% des parents ont fait des suggestions. Ils aimeraient une plus grande prise en charge de l'école ou de la communauté pour les enfants ayant des besoins particuliers. Ils valorisent un retour marqué de la religion dans les écoles et souhaitent connaître davantage de stratégies éducatives qui leur permettraient d'aider leurs enfants dans l'accompagnement des devoirs et des leçons devant être réalisés à la maison.

5.6 6^e objectif spécifique : Participation des parents dans l'école

À première vue, nous sommes portés à dire que les parents haïtiens, tels qu'on les voit, ne s'intègrent pas au système scolaire. La réussite scolaire de leurs enfants ne semble pas les préoccuper. Toutefois, nous constatons que dans la politique du ministère de l'Éducation (Haïti), l'implication et la participation des parents ne sont pas des priorités, alors que nous constatons que 63% des parents interrogés disent participer au vécu scolaire de leurs enfants inscrits dans une école québécoise. Cette participation, d'après Hohl (1996), Labrie, Wilson et Robert (2000) ainsi que Young (1999), s'obtient parce que la mission de l'école en Amérique du Nord valorise la participation des parents. Pour Trudelle (1991), c'est davantage le fait de se sentir compétent comme parent qui pousserait ces derniers à développer des interrelations avec les personnels de l'école, en allant jusqu'à favoriser des collaborations. Notre recherche démontre, qu'effectivement, ce sont les parents qui se disent compétents (100%) qui affirment participer pleinement à la vie scolaire de leurs enfants. Ce rapport de compétences parentales avec la réussite scolaire de l'enfant est confirmé par les propos de Bouchard et Kalubi (2003). Johnston et Mash (1989), affirment que plus les parents sont scolarisés, plus ils éprouvent de l'intérêt à participer car ils croient être en mesure d'influencer les résultats.

Dans le cadre de notre recueil de données parmi les parents chefs de familles monoparentales, ce sont ceux qui ont obtenu une diplomation supérieure au collégial qui désirent participer à des rencontres et à la vie de l'école. Pour eux, ces moments leur permettraient de s'informer sur la structure de l'école, les activités réalisées et l'évolution de leurs enfants dans le système scolaire. Pour leur part, les parents moins scolarisés manifestent peu d'intérêt pour ces rencontres car ils disent avoir peur d'être jugés par les personnels enseignants et les autres parents.

Par ailleurs, tout profil familial confondu (familles traditionnelles, reconstituées et monoparentales), les résultats de notre recherche démontrent clairement que ce sont les parents scolarisés qui se disent volontaires à collaborer avec l'école. Les parents sous-scolarisés affirment ne pas connaître l'importance de participer à des rencontres et ne pas voir la pertinence d'éventuelles collaborations. Certains d'entre eux précisent ne pas souhaiter être présents aux convocations faites par la ou le titulaire de la classe de leurs enfants.

Ce sont les parents scolarisés, chefs de familles monoparentales, qui pensent à occuper une fonction ou une tâche dans des comités de parents au conseil d'établissement. Ils souhaitent aussi participer à des conférences et même à des cours. Les formations qui visent une meilleure connaissance des structures de l'école, des programmes et des pédagogies valorisées en classe attirent davantage les

parents qui détiennent une scolarisation élevée et qui proviennent de familles traditionnelles ou reconstituées.

Si les parents interrogés ont énoncé les moyens qu'ils favoriseraient pour répondre à leurs besoins d'information et de formation, les parents peu scolarisés ont également mentionné ce qui ne leur convenait pas dans les moyens actuellement mis en place par les établissements d'enseignement et les difficultés qu'ils rencontrent pour participer à diverses rencontres. Ils énoncent que les rencontres proposées par les enseignantes et les enseignants ou l'établissement d'enseignement sont difficiles à arrimer avec leurs horaires de travail. Ils disent souvent ne pas trouver de gardienne en soirée ou se sentir trop fatigués ou coincés par un manque de temps. Ils indiquent que trop de choses doivent se faire en même temps. De plus, certains parents affirment que les réunions ne servent à rien et qu'elles ne sont pas nécessaires. La maîtrise de la langue française constituerait une barrière compte tenu que quelques parents de notre échantillon sont analphabètes. Selon Kanouté (2002), le français constitue un obstacle réel entre les parents immigrants et les personnels de l'école que fréquentent leurs enfants.

Parallèlement, les parents issus de familles traditionnelles ou reconstituées, disent avoir davantage de liberté et de disponibilité pour participer à toutes sortes de rencontres ou d'activités prévues par l'école.

5.7 LIMITE DE LA RECHERCHE

L'objet de ce mémoire se veut une identifier les attentes de parents d'enfants d'âges préscolaire et primaire d'origine haïtienne au regard de la scolarisation de ces derniers ainsi que leurs besoins d'information et de formation à l'exercice des responsabilités parentales à cet égard. Concrètement, cette recherche contribue à mieux connaître les familles haïtiennes, de manière à leur permettre de s'intégrer plus facilement et rapidement à la culture québécoise. Elle permet de maximiser la probabilité que ces parents s'impliquent de façon efficace dans l'encadrement scolaire de leurs enfants afin de favoriser leur réussite. Toutefois, compte tenu du nombre restreint de sujets qui ont participé à notre enquête ainsi que de leur localisation géographique limitée à la région montréalaise, nos résultats de recherche ne permettent pas d'établir un portrait des réalités des familles haïtiennes qui soit généralisable à la grandeur du territoire québécois. En ce sens, notre mémoire est une amorce d'activité dans un domaine de recherche encore relativement vierge, mais qui nous tient à cœur puisqu'il est le reflet de notre propre réalité.

5.8 RETOMBÉES ATTENDUES

Notre projet permet de confirmer la pertinence de notre domaine de recherche et d'en documenter certaines dimensions, notamment en ce qu'elles sont relatives aux effets des attentes de parents. Il s'agit là, comme notre recension des écrits scientifiques le démontre, d'un domaine peu exploré, du moins au Québec. Enfin, nos résultats contribuent à informer les divers organismes publics ou communautaires de la région montréalaise au regard des besoins d'information et de formation à l'exercice des responsabilités parentales qui sont spécifiques à la communauté haïtienne et, ainsi, aider ces organismes à éventuellement bonifier les services offerts.

CONCLUSION

Nos travaux s'inscrivent dans le cadre d'une recherche subventionnée par les Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC 2002-2005) obtenue par les professeurs Bernard Terrisse et Marie-Louise Lefebvre de l'Université du Québec à Montréal, du professeur François Larose de l'Université de Sherbrooke et de la professeure Johanne Bédard de l'Université de Montréal. Intitulée " L'information et la formation aux compétences éducatives parentales : identification des besoins parentaux et pertinence des services offerts au Québec ", cette dernière ne vise pas spécifiquement les parents haïtiens et exclusivement les besoins spécifiques à la scolarisation de l'enfant inscrit dans une école québécoise.

Notre recherche s'intéresse plus particulièrement aux besoins des parents haïtiens en matière d'informations et de formations au regard de la scolarisation de leurs enfants. Dans la recension des écrits nous avons remarqué que plusieurs facteurs peuvent être considérés d'une façon ou d'une autre comme un obstacle au processus d'intégration et de la participation des parents dans le système scolaire québécois. Les écrits scientifiques identifient les obstacles majeurs comme étant : les conditions socio-économiques dans lesquelles ces parents peuvent vivre; les différences souvent marquées dans les valeurs culturelles; le faible niveau de scolarisation de certains parents et la durée de résidence dans la nouvelle structure. Nous avons donc tenu compte de ces variables dans les analyses encourues dans le cadre de notre recherche en cherchant à :

- ✓ Décrire les attentes de parents haïtiens d'enfants âgés entre 4 et 12 ans au regard de la scolarisation de leurs enfants;
- ✓ Identifier les ressemblances et les différences perçues par ces parents entre la scolarisation de leurs enfants au Québec et leur propre expérience en Haïti ;
- ✓ Identifier l'effet de la durée de séjour en tant qu'indicateur d'acculturation sur les attentes des parents au regard de la scolarisation comme instrument de mobilité sociale de leurs enfants ;
- ✓ Identifier leurs attentes au regard de l'école québécoise et des pratiques éducatives des enseignantes et des enseignants ;
- ✓ Définir les besoins des parents quant à l'information et à la formation qu'ils désirent recevoir afin de soutenir adéquatement leurs enfants dans leurs démarches d'apprentissage ;
- ✓ Identifier les profils de participation de ces parents au sein des écoles que fréquentent leurs enfants.

C'est par l'entremise d'une recension des écrits scientifiques réalisée sur deux bases de données francophones, soit : Francis et Repères, mais également sur cinq bases de données anglophones qui correspondent à Current contents, PsychInfo, Eric, Social Work Abstracts et Sociological Abstracts, que nous avons répertorié les textes pertinents qui nous ont permis de bâtir notre cadre conceptuel. Par ailleurs, nous avons aussi investigué les catalogues informatiques particuliers aux universités concernant les thèses et mémoires québécois et canadiens.

Lors de notre expérimentation, nous avons pris soin de tenir compte des parents éprouvant des difficultés de compréhension de la langue française mais aussi de ceux qui étaient analphabètes, en mettant en place un dispositif qui leur a permis de répondre adéquatement au questionnaire diffusé et de participer à l'entrevue semi-dirigée. L'objectif général de notre recherche visait à identifier les représentations et les attentes de parents d'enfants d'âges préscolaire et primaire d'origine haïtienne au regard de la scolarisation de ces derniers ainsi que leurs besoins d'information et de formation à l'exercice des responsabilités parentales à cet égard.

Domaine peu exploré jusqu'ici, notre recherche cherchait à apporter des éléments de connaissance sur cette population qui est, au fil des ans, de plus en plus présente au Québec. Plusieurs programmes éducatifs et activités d'intégration ont été mis sur pied par les diverses instances gouvernementales québécoises mais aussi des centres communautaires, de manière à supporter les parents immigrés à intégrer la structure d'accueil. Cependant, peu d'enquêtes ont permis jusqu'à ce jour d'identifier les besoins particuliers des parents haïtiens qui vivent maintenant dans la région montréalaise. Il nous semblait primordial de laisser une place à ces parents en leur offrant l'opportunité d'exprimer leurs perceptions de la nouvelle réalité et ainsi préciser leurs besoins d'information et de formation au regard de la scolarisation de leurs enfants. Ainsi, les résultats de notre expérimentation permettront aux diverses instances d'ajuster les services offerts ou d'en développer de nouveaux, de manière à répondre aux attentes des besoins des parents haïtiens vivant au Québec.

Notre étude est descriptive. L'échantillon de convenance regroupait 64 familles dont 26 dites traditionnelles, 31 monoparentales, 6 reconstituées et 1 de type autre.

Même si ces résultats ont été obtenus sur un petit échantillon, compte tenu du grand nombre de familles haïtiennes qui immigreront au Québec, de manière globale et toute variable confondu, chacun des parents interrogés nous a mentionné plusieurs besoins auxquels ils souhaiteraient trouver

réponse. Cependant, si nous isolons la variable identifiée au niveau scolaire des parents, nous pouvons affirmer que les parents qui détiennent un faible niveau de scolarisation cherchent avant tout à mieux connaître la structure d'accueil en confrontant les valeurs du pays d'origine et celles valorisées au Québec et à comprendre les règles qui régissent les établissements d'enseignement tout en exprimant leur malaise à s'y intégrer pour différentes raisons qu'ils évoquent. Leur encadrement dans le suivi scolaire de leurs enfants et leur participation à la vie scolaire sont minimales. Toutefois, ces parents affirment souhaiter combler différents besoins qui leur permettraient de mieux intervenir dans le cheminement scolaire de leurs enfants.

De façon globale, que les parents soient peu scolarisés, détiennent un diplôme d'études secondaire ou aient réussi des études collégiales ou universitaires, les besoins priorités par ces derniers sont évoqués dans l'ordre d'importance qui suit :

- Les besoins d'information et de formation en lien avec la vie scolaire en général : connaissance de la structure scolaire, connaissance du programme éducatif, encadrement à la maison, connaissance des services spéciaux, participation aux diverses activités, méthodes pédagogiques, formation académique, compétences parentales, méthodes d'enseignement et utilisation d'outils informatiques ;
- Les besoins spécifiques d'information et de formation au suivi scolaire de l'enfant à la maison visent exclusivement l'accompagnement de l'enfant dans ses devoirs et leçons pour les disciplines scolaires suivantes, en les nommant dans l'ordre suivant : le français, les mathématiques, l'anglais, l'enseignement religieux, la musique, l'éducation physique et les sciences.

Concernant les moyens qu'ils privilégient pour répondre à leurs besoins, dans l'ordre de sélection, les parents les moins scolarisés valorisent : les cours, la création de réseaux d'entraide téléphoniques et les rencontres à domicile. Pour leur part, les parents scolarisés favorisent majoritairement la participation à des conférences.

Cette recherche n'a donc pas cherché à identifier les difficultés que rencontrent les parents haïtiens qui immigreront au Québec mais bien les besoins exprimés par les parents interrogés et les moyens qu'ils valorisent pour y parvenir. Dans la pratique, les divers éléments soulignés par les parents permettront aux services d'ajuster l'information qui circule, mais aussi d'offrir des formations de

manière à favoriser l'implication des parents haïtiens dans le suivi scolaire de leurs enfants mais aussi dans l'école ce, tout en connaissant les moyens que cette population valorise. Contrairement aux croyances populaires qui semblent circuler dans les milieux scolaires et communautaires qui laissent croire que les parents haïtiens sont quasiment indifférents au cheminement scolaire de leurs enfants et minimiseraient les bienfaits de la scolarisation, les parents interrogés ont démontré un intérêt certain à mieux comprendre le système éducatif québécois, ses valeurs, ses orientations et ses façons de faire, mais aussi l'intérêt qu'ils auraient comme parents à s'y investir. En tant que parent haïtien nouvellement arrivé au Québec et enseignant de formation qui souhaite ardemment soutenir sa communauté dans sa nouvelle structure d'accueil, ce constat laisse une grande place aux changements et à la nécessité de poursuivre notre implication au sein de notre communauté d'origine dans le but de favoriser un mieux-être collectif pour lesquels les enfants haïtiens seront les premiers bénéficiaires.

Sur le plan théorique, notre expérimentation contribue à mieux connaître la population haïtienne qui immigrer de plus en plus au Québec. Sur le plan méthodologique, notre recherche contribue à valider une approche méthodologique qui passe par de multiples sources pour mener à bien une analyse de besoins. Les résultats issus de cette démarche nous ont permis de déterminer les besoins priorités par les parents haïtiens et d'en identifier les moyens pour y parvenir valorisés par ces derniers.

Nous devons toutefois reconnaître certaines limites de notre recherche. La population étudiée n'est pas nécessairement représentative puisque, d'une part, pour accéder aux parents nous avons frappé à la porte de centres qui offrent des services aux parents haïtiens et auxquels ces derniers étaient inscrits. Notre échantillon est donc formé uniquement de parents qui sont en démarche d'intégration. D'autre part, tous les centres qui travaillent auprès de la communauté haïtienne ne sont pas représentés. Nous savons également, que dans la réalité, ce ne sont pas tous les parents haïtiens qui connaissent l'existence des centres destinés à répondre à certains de leurs besoins. Les parents nouvellement arrivés au Québec ne savent pas toujours à qui s'adresser lorsqu'ils se rendent compte qu'ils éprouvent quelques difficultés à encadrer leurs enfants dans leurs cheminements scolaires. Souvent isolés, ces parents développent peu de liens avec l'école ou avec les centres communautaires. La structure des centres est ouverte à ceux qui les ont préalablement identifiés et qui désirent s'y inscrire. Actuellement, dans la région de Montréal, aucune stratégie systématique de recrutement ne semble se faire.

Les résultats de notre recherche ont contribué à identifier certaines pistes de solutions pour les parents de la communauté haïtienne qui rencontrent des difficultés d'encadrement scolaire ou qui désirent s'impliquer dans le système scolaire québécois ou l'école que leurs enfants fréquentent. D'autres aspects pourraient éventuellement être explorés dans le cadre de recherches ultérieures. Il serait intéressant de vérifier si les besoins et les moyens identifiés par les parents peuvent correspondre aux services actuellement offerts à cette population. Également, il serait primordial de s'interroger sur le fait que plus d'informations ou de formations ferait en sorte que les parents se sentent davantage compétents et ainsi favorisent leurs implications réelles à l'école. À long terme, nous croyons qu'une étude systématique des services offerts en lien avec les impacts réels sur les parents haïtiens et le développement de leurs compétences parentales à soutenir leurs enfants dans leurs cheminements scolaires, serait la bienvenue. À court terme, nous pensons que rapidement des services accessibles aux parents haïtiens dont les enfants démontrent des difficultés scolaires pourraient être effectués en partenariat avec les milieux scolaires et communautaires afin de répondre aux besoins des parents interrogés et de ceux qui ont des besoins similaires et qui ne formaient pas notre échantillon.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adler, R. et Towne, N. (1991). *Communication et interactions*. Montréal: Édition Études vivantes.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanisms in human agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122-147.
- Banque Mondiale. (1998). *Rapport d'évaluation de la pauvreté en Haïti*. Document électronique, téléaccessible à l'adresse URL: <http://www.hri.ca/fortherecord1997/bilan1997/vol4/haïti.htm>.
- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France (9^e éd.).
- Barou, J. (2000). Les parents immigrés et l'école. *L'école des parents*, 9-10, 54-55.
- Becher, R.S. (1986). *Parent Involvement: A Review of Research and Principles of Successful Practice*. Washington, D.C.: National Institute of Education.
- Bee, H. et Boyd, D. (2003). *The Developing Child*. Londres: Pearson Education (10^e éd.).
- Berry, J.W. (1989). Acculturation and psychological adaptation. In J.P. Forgas et J.M. Innes (dir.), *Recent Advances in Social Psychology: An International Perspective* (511-528). Amsterdam: North Holland Press Co.
- Berry, J.W. (1990). Psychology of acculturation: Understanding individuals moving between culture. In R.W. Brislin (dir.), *Applied Cross-cultural Psychology* (232-253). Beverly Hills, (Cal) : Sage Publications.
- Berry, J.W. et Kim, U. (1988). Acculturation and mental health. In P.R. Dasen, J.W. Berry et N. Sartorius (dir.), *Health Cross-cultural Psychology: Toward Applications* (207-238). Amsterdam: North Holland Press Co.
- Berry, J.W., Trimble, J.E. et Olmedo, E.L. (1986). Assessment of acculturation. In J.W. Berry et W.J. Lonner (dir.), *Field Methods in Cross-cultural Psychology* (232-253). Beverly Hills, (Cal): Sage publications.
- Bertaux-Wiame, I. ; Bonvalet, C. et Gotman, A. (1993). *Le logement, une affaire de famille : l'approche intergénérationnelle des statuts résidentiels*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Berthelot, J. (1990). *Apprendre à vivre ensemble*. Montréal: Commission des écoles catholiques de Montréal.
- Bissaillon, R. (1993). L'éducation de langue française au Canada et les défis de la modernité. in les actes du 46^e congrès de l'ACELF. No. Spécial, 21, 1-60.
- Boisvert, F. (1997). *Étude du sentiment de compétence de parents de milieu défavorisé*. Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation (Thèse de doctorat inédite).
- Bolduc, N. (1994). Fonctionnement familial et rendement scolaire. In Gilles Pronovost (sous la direction de). *Comprendre la famille*. (p. 365-376) Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Bouchard, J.M. et Kalubi, J.C. (2003). Difficulté de communication dans les relations entre les familles et les professionnels. *Éducation et francophonie*, 31(1). Revue téléaccessible à l'URL: <http://www.acelf.ca/revue/31-1/articles/08-bouchard.html>
- Camilleri, C. (1989). *La culture et l'identité: Champ notionnel et devenir*. in C. Camilleri et M. Cohen-Emerique (dir.), *Chocs de culture: Concept et enjeux, pratiques de l'interculturel* (21-76). Paris: Éditions l'Harmattan.
- Camilleri, C. et Cohen-Émerique, M. (1989). *Chocs de cultures: Concept et enjeux. pratiques de l'interculturel*. Paris, Éditions l'Harmattan.
- Caplan, N. ; Marcella, H.C. et John, K.W. (1992). Indochinese Refugees Families and Academic Achievement. *Scientific American*, 266, 36-42.
- Ceu Cunha, M.D. et Denis, A. (1997). *Les familles dans l'accompagnement scolaire*. Paris: Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente.
- Chancy, M. (1985). *Rapport du comité sur l'école québécoise et sur les communautés culturelles*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Charboneau, C. et Robitaille, L. (1988). *Validation d'une échelle de perception de compétence parentale*. Québec: Université Laval, École de Psychologie.
- Charmand, R. (1994). La famille immigrante. In Gilles Pronovost (sous la direction de). *Comprendre la famille*. (p. 195-218) Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Chrispin-Brutus, M. (1994). Intervention socio-judiciaire et communautés culturelles: le cas de la communauté haïtienne. *Intervention*, 97, 11-19.
- Cohen-Émerique, M. (1989). Représentations et attitudes de certains agents de socialisation (travailleurs sociaux) concernant l'identité des migrants et de leurs enfants. in C. Clanet (dir.), *Socialisation et cultures* (225-245) Toulouse: Université de Toulouse-Le Mirail.
- Commission Scolaire Île de Montréal, (1999). *Rapport d'activité des commissions scolaires de l'année 1998-1999*. Dossier éducation en milieu défavorisé, novembre.
- Conseil des communautés culturelles et de l'immigration, (1990). *Le rendement scolaire des élèves des communautés culturelles*. Québec: Conseil des communautés culturelles et de l'immigration.
- Conseil des communautés culturelles et de l'immigration, (1995). *La situation des hommes d'origine haïtienne de la région de Montréal*. Québec: Conseil des communautés culturelles et de l'immigration.
- Conseil scolaire de l'Île de Montréal (1981). *Le jeune Haïtien en milieu scolaire montréalais*. Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Conseil scolaire de l'Île de Montréal, (1991). *Psychiatrie, Recherche et Intervention en Santé Mentale de l'enfant*. Montréal: Conseil Scolaire de l'île de Montréal.
- Cooper, H. (1989). Synthesis of research in homework. *Educational Leadership*, 47, 85-91.

- Crèvecoeur, G. (2000). *Attitudes et perception des parents d'origine haïtienne à l'égard du système scolaire québécois*. Montréal: Université du Québec à Montréal. Faculté des sciences de l'éducation, Mémoire de maîtrise.
- Davilmar, N. (1998). *Les familles haïtiennes et la protection de la jeunesse: Une étude de cas*. Montréal: Université de Montréal. Département de service social, mémoire de maîtrise non publié.
- Déjan, P. (1978). *Les Haïtiens au Québec*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. et Cloutier, R. (2000). Engagement parental dans l'accompagnement scolaire et réussite des adolescents à l'école. *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, 2, 53-72.
- Després-Poirier, M. (1995). *Le système d'éducation du Québec*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Dussaix, A.M. et Grosbras, J.M. (1993). Sondage et qualité des données In Grangé, D. et Lebart, L. (dir.). *Traitement statistique des enquêtes* (21-52). Paris: Dunod.
- Duvers, J.R. (1999). *Étude comparée du développement moteur et affectif de deux groupes d'enfants de trois à six ans fréquentant deux écoles préscolaires à Port-Au-Prince*. Haïti : Université d'État d'Haïti. Département de psychologie, mémoire de licence non publié.
- Écuyer, R. (1978). *Le concept de soi*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Escarne, J. (1987). Les parents haïtiens en classes d'alphabétisation face aux difficultés d'adaptation de leurs enfants en milieu scolaire québécois. Montréal: Université de Montréal. Faculté des sciences de l'éducation, mémoire de maîtrise non publié.
- Eternel, V. (2000). *Théâtre intégrateur: Une alternative de rapprochement interculturel, alliance théâtrale haïtienne (Tome 1)*. Montréal: Alliance théâtrale haïtienne.
- Ferland, M. et Rosher, G. (1987). *La Loi 101 et l'école primaire à clientèle pluriethnique: perceptions des intervenants*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Gagné, M. et Chamberland, C. (1999). L'évolution des politiques d'intégration et d'immigration au Québec. In Mc Andrew, M., Découplé, A.C. et Ciceri, C. (dir.). *Les politiques d'immigration et d'intégration au Canada et en France. Analyses comparées et perspectives de recherche*. Paris / Ottawa, Ministère de l'emploi et de la solidarité, CRSH, p. 71-90.
- Gauthier, B. (1997). *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données*. Sainte Foy, Qc: Presses de l'Université du Québec (3^e éd.).
- Goupil, G. (1997). *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Boucherville, Qc: Gaëtan Morin Éditeur.
- Gouvernement d'Haïti, (2001). *Troisième Conférence des Nations Unis sur les pays les moins avancés*. Bruxelles: Gouvernement de la République d'Haïti. Document électronique, téléaccessible à l'adresse: <http://www.unctad.org/fr/docs/aconf191cp15hai.fr.pdf>.
- Hagedorn, R. (1980). *Sociology*. Toronto: Holt, Rinehart and Winston of Canada.
- Helly, D. (1992). *L'immigration, pourquoi faire?* Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.

- Henry, G.T. (1990). *Practical Sampling*. Newbury Park, (Cal) : Sage Publications.
- Hô, B. (1994). *Les devoirs et leçons*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.
- Hohl, J. (1996). Qui sont "les parents"? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Famille et école. Lien social et politique*, 35, 51-62.
- Hohl, J. et Cohen-Émerique, M. (1999). La menace identitaire chez les professionnels en situation interculturelle : le déséquilibre entre scénario attendu et scénario reçu. *Étude ethnique au Canada*, 31 (1), 106-123.
- Jacob, A., Lévy, J.J., Bertot, J., Sauvé, S. et Poblette, H. (1994). Le projet familial des réfugiés, objectifs ou stratégies. In Gilles Pronovost (sous la direction de). *Comprendre la famille*. (p. 219-231) Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Jeanty, F. (2000). *Comparaison des interactions entre des enseignants québécois d'origine canadienne – française et leurs élèves d'origines haïtienne et canadienne – française*. Montréal: Université de Montréal. Faculté des sciences de l'éducation, mémoire de maîtrise non publié.
- Johnston, C. et Mash, E.J. (1989). *Conduites parentales et relations familiales*. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/sante/pdf/bebe_n10-2.pdf.
- Kanouté, F. (2002). Profil d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 171-190.
- Kellerhals, J. et Montandon, J.C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles : Milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Labrie, N., Wilson, D. et Roberge, B. (2000). *La participation des parents à l'école*. " *Wo minute, c'est pas ton école... c'est notre école* ". Toronto, Université de Toronto, Centre de recherches en éducation franco-ontarienne.
- Lacourse, M.T. (1999). *Famille et société*. Montréal: McGraw-Hill/Lachenaie (2e éd.).
- Larivey, M. (2002). L'estime de soi. *La lettre du psy*, 6 (3). Revue téléaccessible à l'URL : <http://www.redpsy.com/infopsy/estime.html>
- Larose, F., Bourque, J., Terrisse, B. et Kurtness, J. (2001). La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les Autochtones: Bilan de recherches en milieux innus. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 151-180.
- Larose, F., Terrisse, B. et Grenon, V. (2000). L'évaluation des facteurs de risque et de protection chez les enfants de maternelle et du premier cycle de l'enseignement primaire: L'échelle des compétences éducatives parentales. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 4 (2), 103-127.
- Leblanc, P. (1989). *Rendement scolaire et tendance à l'abandon scolaire prématurée chez les jeunes adolescents de foyers désunis*. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières, mémoire de maîtrise non publié.

- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Éditions Guérin.
- Léonard, N. et Paul, D. (1995). Vie de couple et sentiment de compétence parentale. *L'infirmière canadienne*, 91 (9), 42-45.
- Louis, M.A. (1988). *L'image de soi et l'échec scolaire des enfants d'immigrés haïtiens à l'école québécoise*. Montréal: Université de Montréal. Faculté des sciences de l'éducation, mémoire de maîtrise. Non publié.
- Mc Andrew, M. (1988). *Les relations écoles / communauté en milieu pluriethnique montréalais*. Montréal : Conseil Scolaire de l'Île de Montréal.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Ministère de l'éducation du Québec, (1988a). *L'école québécoise et les communautés culturelles*. Rapport du comité dirigé par Latif, G., Québec, direction des services aux communautés culturelles.
- Ministère de l'éducation du Québec, (1994). *Prendre le virage du succès*. Soutenir l'école montréalaise. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation, Montréal.
- Ministère de l'éducation du Québec, (1994b). *Performance des élèves aux épreuves ministérielles en langue française et en langue anglaise selon leur origine linguistique*. Document de travail non publié, Québec, direction de la recherche.
- Ministère de l'éducation du Québec, (1996a). *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise*. Pratiques actuelles et résultats des élèves. Montréal, direction des services aux communautés culturelles.
- Ministère de l'éducation du Québec, (1997a). *Réalités linguistiques et réussite scolaire au Québec*. Document de travail non publié, Québec, direction de la recherche.
- Ministère de l'éducation du Québec, (1998b). *Une école d'avenir*. Intégration scolaire et éducation interculturelle, Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec, (2000a). *Consolider la collaboration entre le milieu scolaire et le milieu communautaire*. Une mesure clé pour la réussite éducative des jeunes. Montréal, école montréalaise.
- Ministère de l'Éducation nationale, (1982). *Réforme éducative*. Port-au-Prince: Département de l'Éducation Nationale.
- Ministère de l'Éducation du Québec, (1990). *L'impact de certains changements familiaux sur les enfants de l'école primaire*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Ministère de l'Éducation du Québec, (1997). *Avis à la ministre: Rapport du comité d'orientation de la formation du personnel enseignant*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec, (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, Enseignement primaire, Version approuvée*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.

- Ministère des Relations avec les citoyens et de l'immigration (1997 - 2001). URL : http://www.mrci.gouv.qc.ca/publications/pdf/Immigration_Quebec_1997-001.pdf
- Mongeau, J. (1991). *Les enfants des milieux défavorisés et ceux des communautés culturelles, résumé de mémoire présenté au ministère de l'Éducation de Montréal*. Montréal: Conseil scolaire de l'Île de Montréal.
- Montandon, C. et Perrenoud, P. (1987). *Entre parents et enseignants: Un dialogue impossible vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école*. Berne: P. Lang.
- Morin, C. (1988). *Besoins éducatifs des enfants de milieux défavorisés d'origine allophone: niveau préscolaire*. Montréal: Conseil scolaire de l'Île de Montréal.
- Nadeau, R., Plourde, A. et Crépeau, F. (2003). *Rapport statistique sur les prestataires du programme d'assistance-emploi. Juillet 2003*. Québec: Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, Direction de la recherche et de la statistique, Direction générale adjointe de la recherche, de l'évaluation et de la statistique.
- Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*, Paris l'harmattan.
- Pagé, M. ; Mc Andrew, M. et Jodoin, M. (1998). Densité ethnique de l'école et immigration sociale des élèves néo-québécois. *Canadian ethnic studies / Études ethniques au Canada*, 31 (1) p. 1 à 27.
- Paquin, M. et Papillon, S. (1997). L'assistance éducative parentale: Programme d'intervention en milieu familial auprès de parents ayant un enfant en difficulté scolaire à l'élémentaire. *Éducation et francophonie*, 25 (2). Document électronique, téléaccessible à l'adresse : <http://www.acelf.ca/c/revue/XXV2/articles/r252-08.html>.
- Perron, J. et Boulard, R. (1981). *École publique et privée: Analyse des valeurs et attitudes des élèves, des enseignants et parents, communication présentée au Congrès de l'association mondiale des sciences de l'éducation*. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières. Faculté des sciences de l'éducation.
- Piché, V., Larose, S. et Labelle, M. (1983). *L'immigration caraïbienne au Canada et au Québec: Aspects statistiques*. Montréal: Université de Montréal. Centre de recherche caraïbienne.
- Pierre, W., Nicolas, G. et Joseph, W. (1999). *Livre ouvert sur le développement endogène d'Haïti*. Port-Au-Prince : ArnéGraph.
- Pierre-Jacques, C. (1984). L'élève haïtien et l'école québécoise. *Québec Français*, 53, 63-67.
- Pierre-Louis, M. (1993). *La perception des parents haïtiens face à l'école québécoise*. Montréal: Université de Montréal, mémoire de maîtrise non publié.
- Plourde, M. (1988). *La politique linguistique du Québec 1977-1987*. Montréal, IQRC.
- Pourtois, J.P. (1979). *Comment les mères enseignent-elles à leurs enfants?* Paris : Presses Universitaires de France.

- Pourtois, J.P. et Desmet, H. (1993). *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pourtois, J.P. ; Desmet, H. et Layahe, W. (1984). *Éduquer les parents ou comment stimuler la compétence en éducation*. Bruxelles: Labor.
- Programme des Nations Unis pour le Développement / Haïti, (1998). *La situation du développement envisagé sous l'angle du développement humain durable*. Document téléaccessible à l'adresse URL: http://www.cjf.qc.ca/ve/archives/themes/sp/splandry_37.html.
- Redfield, R., Linton, R. et Herskovits, M.J. (1936). Memorandum on the study of acculturation. *American Anthropology*, 38, 149-152.
- Rey-Von Allmen, M. (1993). *Psychologie clinique et interrogations culturelles*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Rioux, C. (2002). La participation des parents immigrants à l'école québécoise. *Bulletin Vivre ensemble*, 10 (37). Document électronique, téléaccessible à l'adresse: http://www.cjf.qc.ca/ve/archives/themes/sp/splandry_37.htm.
- Rouanet, H. et Le Roux, B. (1993). *Analyse des données multidimensionnelles*. Paris : Dunod Éditeur.
- Rousseau, R. et Le Blanc, P. (1994). La structure familiale comme facteur déterminant de l'abandon scolaire prématuré chez les adolescents. *Revue des sciences de l'éducation*, 20 (1), 597-612.
- Roy, J. (1994). *Être parent d'élève du primaire: Une tâche irremplaçable*. Québec: Conseil Supérieur de L'Éducation.
- Royer, E. et Deslandes, R. (1996). L'école, la famille et les difficultés de comportement: perspectives d'intervention. *Scientia paedagogica experimentalis*, 23 (1), 231-245.
- Royer, E. ; Moisan, S. ; Saint-Laurent, L. ; Boisclair, A. et Giasson, J. (1992). Abandon scolaire: causes et remèdes. *Vie Pédagogique*, 80, 11-20.
- Rumberger, R.W.; Ghatak, R.; Poulos, G.; Ritter, P. L. et Dornbusch, S. M. (1990). Family influences on dropout behavior in one California high school. *Sociology of Education*, 63, 283-299.
- Schwartz, O. (1990). *Le monde privé des ouvriers: Hommes et femmes du Nord*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Statistique Canada, (1986). *Indicateurs économiques*. Ottawa: Gouvernement du Canada.
- Statistique Canada, (1996). *Lire l'avenir: Rapport de l'analphabétisme au Canada*. Ottawa: Gouvernement du Canada.
- St-Surin, R. (1997). *Les dimensions culturelles et psycholinguistiques de l'échec scolaire chez des élèves d'origine haïtienne en orthopédagogie*. Sherbrooke: Université Sherbrooke. Faculté des sciences de l'éducation, mémoire de maîtrise non publié.
- Système des Nations Unis en Haïti, (2000). *Situation socio-économique en Haïti*. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.ht.undp.org/Pnud-hai/un/rapport/>

- Tap, P. (1995). *Éducation familiale et personnalisation: Éducation familiale, image de soi et compétences sociales*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Terrisse, B. et Larose, F. (2003). L'intervention socio-éducative précoce auprès de la famille In Ministère de l'Éducation nationale, de la formation professionnelle et des Sports (dir.). *Actes du colloque " Difficulté d'apprendre, difficulté d'enseigner "*. Luxembourg (Grand-Duché): Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation professionnelle et des Sports. Document téléaccessible à l'adresse URL:
http://www.script.lu/activinno/conferences_difficulte_apprendre/conferences_difficulte_apprendre_terrisse_texte-continu.pdf.
- Terrisse, B. ; Trottier, S. et Chevarie, D. (1994). Valeurs éducatives parentales, origine ethnique et classes sociales. in Gilles Pronovost (sous la direction de). *Comprendre la famille*. (p. 233-259) Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Terrisse, B., Lefebvre, M.L. et Larose, F. (1998). Les facteurs familiaux associés à la réussite des enfants de milieux socio-économiquement faibles dans les programmes d'intervention éducative précoce. In F. Peterhander, O. Speck, G. Pithon et B. Terrisse (dir.). *Les tendances actuelles de l'intervention précoce en Europe (193-206)*. Bruxelles: Pierre Mardage Éditeur.
- Terrisse, B., Lefebvre, M.L., Larose, F. et Martinet, N. (2000). *Analyse des caractéristiques des mesures d'intervention éducative précoces et comparaison de leurs effets à moyen terme sur l'adaptation scolaire et sociale d'enfants de milieu socio-économiquement faible*. Montréal: Université du Québec à Montréal, Département des sciences de l'éducation. Rapport final de recherche présenté au conseil québécois de la recherche sociale pour la subvention n° 2677095.
- Trudelle, D. (1991). *Sentiment de compétence, attitudes et pratiques éducatives chez parents québécois d'enfant d'âge préscolaire, en fonction de leurs caractéristiques socio-économiques*. Québec: Université du Québec à Montréal. Faculté des sciences de l'éducation, Thèse de doctorat (inédiée).
- Unicef/Haïti, (2001). *Rapport sur la situation des enfants dans le monde*. Document téléaccessible à l'adresse URL: <http://www.unicef.org/french/sowc02/brief3.htm>.
- Vatz Laaroussi, M. (1994). Stratégie familiales: pour un travail social avec les familles. in Gilles Pronovost (sous la direction de). *Comprendre la famille*. Québec: Presses de l'Université du Québec. p.75-87.
- Young, M.D. (1999). Multifocal educational policy research: Toward a method for enhancing traditional educational policy. *America Educational Research Journal*, 36 (4), 677-714.

LISTE DES ANNEXES

6

ANNEXE 1
Lettre d'invitation aux parents

Att : Aux parents

Septembre 2003

Mesdames,
Messieurs,

Par la présente, nous sollicitons votre collaboration pour compléter un questionnaire d'enquête qui vous est destiné et qui s'adresse aux **parents haïtiens d'enfants âgés entre 4 et 12 ans qui fréquentent un établissement scolaire québécois**.

L'instrument a été développé dans le cadre de nos études de deuxième cycle²¹ à l'Université de Montréal. Notre recherche²² vise à "**identifier les besoins et les attentes des parents haïtiens en matière d'information et de formation à l'exercice des rôles parentaux au regard de la scolarisation de leur(s) enfant(s)**".

Dans toutes les sociétés le rôle principal des parents est d'éduquer leurs enfants, donc de les amener à s'adapter à leur environnement physique, culturel, social et économique afin qu'ils assurent pleinement leur rôle d'adulte dans la société où ils vivent. C'est par leurs compétences éducatives que les parents parviennent à ce but. L'amélioration et la meilleure actualisation des compétences éducatives des parents qui contribuent à l'exercice d'une responsabilité éducative parentale adéquate ont donc pour but ultime de favoriser une adaptation sociale et scolaire réussie pour leur(s) enfant(s). Ces compétences sont le résultat d'une longue accumulation d'expériences transmises de génération en génération parce qu'elles ont démontré qu'elles permettaient à l'enfant de s'adapter avec succès aux exigences du groupe d'appartenance.

L'importance d'identifier les besoins d'information et de formation des parents haïtiens concernant la scolarisation de leur(s) enfant(s) nouvellement inscrits dans des écoles primaires québécoises nous semble primordiale. Au Québec, la structure scolaire favorise l'implication réelle des parents dans l'école. Ainsi, depuis notre arrivée en sol québécois en juillet 2001, nos préoccupations en tant qu'enseignant mais également comme Haïtien et père de deux jeunes enfants, furent de porter un regard particulier sur l'implication des parents haïtiens dans l'encadrement académique de leurs enfants et le suivi scolaire assumé à la maison.

C'est grâce à des cueillettes de données successives et complémentaires faites par le biais de **questionnaires** et d'**entrevues** auprès de parents haïtiens que la présente recherche nous permettra d'identifier les représentations et les attentes de parents d'enfants d'âges préscolaire et primaire d'origine haïtienne au regard de la scolarisation et de leurs besoins d'information et de formation à ce propos.

Par ailleurs, nous tenons à vous assurer que les réponses seront traitées de façon strictement confidentielle. Elles ne serviront uniquement que pour les besoins de la recherche mentionnée ci-dessus. Les questionnaires sont d'ailleurs non nominatifs et ne peuvent permettre l'identification des sujets sauf pour celles et ceux qui consentiront à participer à une brève entrevue semi-structurée.

Les retombées attendues de ce projet permettront, entre autres, à combler un manque important dans un domaine de connaissances fondamentales pour la recherche sociale portant sur la famille haïtienne.

D'autre part, les répondantes et les répondants qui en feront la demande recevront un exemplaire imprimé du rapport final de recherche. Nous demeurerons, par la suite, à la disposition pour toutes les personnes qui désireraient nous rencontrer afin de présenter, d'expliquer et de débattre des résultats de cette enquête. C'est avec plaisir et intérêt que nous serons à votre disposition.

²¹ Nos études de cycles supérieurs sont sous la direction de la professeure Johanne Bédard, de l'Université de Montréal ainsi que la codirection du professeur François Larose, de l'Université de Sherbrooke.

²² Notre maîtrise s'intègre dans un *Programme d'Action concertée sur la famille* pour laquelle les professeurs Terrisse, B., Larose, F., Lefebvre, M.-L. et Bédard, J. ont obtenu une subvention des *Fonds pour la Formation des chercheurs et l'Aide à la Recherche* (FCAR 2002-2005). Cette recherche s'intitule : " L'information et la formation à l'exercice des rôles parentaux : les besoins des parents québécois de jeunes enfants (naissance – 12 ans) et adéquation des services offerts.

De plus, n'hésitez pas à communiquer avec nous pour toute information complémentaire jugée nécessaire. Le cas échéant, nous vous invitons à nous contacter par l'un ou l'autre des moyens mentionnés ci-après.

VOTRE OPINION EST IMPORTANTE et nous comptons donc sur votre collaboration car seule une participation massive pourra garantir la qualité et l'utilité des informations recueillies.

Veillez agréer, Mesdames, Messieurs, l'assurance de toute notre considération.

Jean Renot Duvers

Étudiant à la maîtrise à l'Université de Montréal

Courriel : [REDACTED]

Tél. rés. : [REDACTED]

Tél. bur. : 514.343-7000



Téléc. bur. : 514. 343-7660

Rapport-Gratuit.com

ANNEXE 2
Fiche d'instruction et de consentement

QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE PORTANT SUR :
*“L'identification des besoins et des attentes des parents haïtiens en matière
d'information et de formation à l'exercice des rôles parentaux
au regard de la scolarisation de leur(s) enfant(s) ”*

Diffusé dans le cadre d'une recherche de deuxième cycle réalisée par : **Jean Renot Duvers**
Étudiant à la maîtrise de l'Université de Montréal

Courriel : 
Tél. rés. : 
Tél. bur. : 514.343-7000
Télééc. bur. : 514. 343-7660

Chers parents,
Nous allons vous poser quelques questions sur vous et sur votre famille.

INSTRUCTIONS

Le questionnaire est divisé en trois parties, de manière à contenir des rubriques relatives aux items suivants :

- Partie 1 :** Informations sociologiques sur la famille ;
- Partie 2 :** Indication des représentations parentales de la scolarisation ;
- Partie 3 :** Précision des besoins d'information et de formation des parents.

Nous tenons à vous assurer que vos réponses seront traitées de façon strictement confidentielle. Elles ne serviront uniquement que pour les besoins de la recherche. Les questionnaires sont d'ailleurs non nominaux et ne peuvent permettre l'identification des sujets, sauf pour celles et ceux qui consentiront à participer à une brève entrevue semi-structurée d'une durée approximative de trente minutes. À cet effet, vous devez compléter, en conséquence, la rubrique de consentement présentée en bas de page. Le cas échéant, les entrevues auront lieu durant l'automne.

MODALITÉS DE RETOUR

Nous vous prions, une fois le questionnaire complété, de : “ à préciser ”

Consentement à participer à une entrevue semi-structurée :

Par la présente, je consens à participer à une entrevue semi-structurée d'une durée approximative de 30 minutes portant sur ma conception ainsi que ma pratique au regard de l'utilisation pédagogique du jeu en tant qu'éducatrice ou qu'éducateur au préscolaire :

Oui, je consens

Non, je ne désire pas participer à une entrevue

Je suis conscient(e) que je suis libre de retirer mon consentement en tout moment. J'ai été informé de la nature confidentielle des informations que je fournis ainsi que de l'engagement du chercheur à diffuser largement les résultats de la recherche à laquelle je participe, étant entendu que ces derniers ne porteront que sur les éléments de profil général des représentations et des pratiques des éducatrices et des éducateurs en petite enfance. En signifiant mon accord de participation à une entrevue, j'autorise la responsable des opérations de recueils de données à me contacter par téléphone afin de fixer un rendez-vous sur mon lieu de travail au moment qui me convient le mieux.

Nom : _____ Prénom : _____ Téléphone : _____

ANNEXE 3
Questionnaire d'enquête

QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE
portant sur " l'identification des besoins et les attentes des parents haïtiens
en matière d'information et de formation à l'exercice des rôles parentaux
au regard de la scolarisation de leur(s) enfant(s) ".

N° de questionnaire (à compléter par le chercheur) _____

Lieu de réalisation:

Nom de l'intervenant-e qui administre le questionnaire complété en grand groupe:

Date de passation:

**PARTIE 1 : QUESTIONNAIRE D'INFORMATION SOCIOLOGIQUE SUR LA
FAMILLE (QISF)**

(Version québécoise adaptée du QISF, 2003 : Terrisse, B., Larose, F. et Bédard, J.)

Instructions :

Pour chacun des libellés, veuillez cocher la case prévue à cet effet qui correspond à votre choix. Ne choisir qu'une seule réponse par question posée. La personne répondante, si nécessaire, doit compléter les questions concernant l'autre conjoint vivant au foyer. Toutes les questions précédées d'un astérisque (*) peuvent comporter une réponse différente pour chacun des deux parents. Nous vous remercions pour le temps que vous nous accordez à cette étude et nous vous prions de croire à l'expression de nos meilleurs sentiments.

1.1 INFORMATIONS PERSONNELLES ET SUR L'ENVIRONNEMENT FAMILIAL

1. Statut(s) du (de la) répondant(e) ou des répondants :

Veuillez noter que sont considérés comme beaux-parents les personnes remariées avec la mère ou le père ainsi que les conjoints de fait.

mère belle-mère père beau-père les deux parents

tutrice tuteur

2. Profil de votre famille :

Famille traditionnelle (deux parents demeurent à la même résidence)

Famille monoparentale (un seul parent vit au foyer)

Famille reconstituée (le ou les enfants vivent avec l'un de leurs parents biologiques et la ou le conjoint de ce dernier)

Si autre, veuillez préciser : _____

3. * Âge du ou des parents qui vivent au foyer (ou substitut(s) vivant au même domicile que l'enfant) au moment de la passation du questionnaire. Si la famille ne comporte qu'un seul parent, veuillez cocher la case réservée à cet effet dans la colonne du parent qui ne vit pas au foyer.

	mère	père		mère	père
	(belle-mère ou tutrice) (beau-père ou tuteur)			(belle-mère ou tutrice) (beau-père ou tuteur)	
moins de 20 ans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	36-40 ans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20-25 ans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	41-45 ans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26-30 ans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	46-50 ans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31-35 ans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	plus de 50 ans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. * Depuis combien de temps les parents vivent-ils au Québec ?

	mère	père		mère	père
	(belle-mère ou tutrice) (beau-père ou tuteur)			(belle-mère ou tutrice) (beau-père ou tuteur)	
moins d'un an	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5-9 ans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1-2 ans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10-14 ans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3-4 ans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	plus de 15 ans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. * Veuillez indiquer votre statut au Canada.

	mère	père		mère	père
	(belle-mère ou tutrice) (beau-père ou tuteur)			(belle-mère ou tutrice) (beau-père ou tuteur)	
Citoyen canadien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	En attente d'une résidence	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Résident permanent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Réfugié	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Veuillez inscrire combien d'enfants à votre charge vivent à la maison.

Nombre de filles : ____ Nombre de garçons: ____ Nombre total d'enfants ____

7. Ces derniers demeurent-ils avec vous en permanence ou la garde est-elle partagée ?

Lieu de résidence permanent Garde partagée

8. Lieu de naissance de votre ou vos enfants : pour chacun de vos enfants, veuillez cocher le pays d'origine. Si celui-ci est autre, veuillez préciser ce dernier dans la section appropriée. Également, si ces derniers ne sont pas nés au Canada, veuillez indiquer le mois et l'année d'immigration.

Pays	1 ^{er} enfant	2 ^e enfant	3 ^e enfant	4 ^e enfant	5 ^e enfant	6 ^e enfant
Canada						
Haïti						
Autre à préciser						
Mois et année d'immigration						

9. L'un de vos enfants présente-t-il ? (veuillez cocher autant de cases que nécessaire)

- Des difficultés scolaires (en français, en mathématiques) ;
- des difficultés de comportement à la maison ou à l'école (agressivité, désobéissance, agitation, etc.) ;
- des comportements prédélinquants (vols, mensonges fugues, destruction d'objets, bagarres, toxicomanie, etc.)
- des déficiences ou handicaps physiques, visuels, auditifs ou moteurs
- des problèmes de santé mentale (dépression, psychose, autisme)
- des maladies chroniques

1.2 INFORMATIONS SUR LE STATUT SOCIO-ÉCONOMIQUE

10.* Lorsque vous avez quitté l'école, en quelle année étiez-vous ? Si vous avez repris des études par la suite, indiquez la dernière année achevée. Si vous êtes étudiant-e, indiquez ici l'année d'étude ou le niveau en cours.

	mère	père
	(belle-mère ou tutrice)	(beau-père ou tuteur)
Jamais été à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Primaire non terminé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Primaire achevé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire non terminé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire achevé (Canada ou États-Unis)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire achevé (Haïti : incluant Bacc 1 et 2)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cégep ou collégial non terminé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cégep ou collégial achevé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diplôme de 1 ^{er} cycle universitaire en cours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diplôme de 1 ^{er} cycle universitaire obtenu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diplôme de 2 ^e cycle (maîtrise) universitaire en cours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diplôme de 2 ^e cycle (maîtrise) universitaire terminé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diplôme de 3 ^e cycle (doctorat) universitaire en cours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diplôme de 3 ^e cycle (doctorat) universitaire terminé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. En Haïti, quel travail, métier ou profession exercez-vous principalement ?

	mère	père
	(belle-mère ou tutrice)	(beau-père ou tuteur)
- Jamais travaillé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

– Profession, métier ou travail exercés (veuillez préciser):

mère _____
père _____

12. Actuellement, quel métier ou profession exercez-vous ?

mère (belle-mère ou tutrice) **père** (beau-père ou tuteur)

– Jamais travaillé

– Profession exercée (veuillez préciser):

mère _____
père _____

13. Actuellement, êtes-vous bénéficiaire de l'*assurance-emploi* (chômage) ou de la *sécurité du revenu* (aide sociale) ? Si oui, depuis combien de temps ?

mère
(belle-mère ou tutrice)

père
(beau-père ou tuteur)

– n'est pas bénéficiaire de l'*assurance emploi* ou de la *sécurité du revenu*

– est bénéficiaire de l'*assurance-emploi* (au chômage):

• 1 à 3 mois

• 3 à 9 mois

– est bénéficiaire de la *sécurité de revenu* (aide sociale)

1.3 INFORMATIONS SUR LES REVENUS FAMILIAUX

1.4* Veuillez indiquer dans les tranches de revenus figurant ci-dessous où se situe votre revenu annuel avant déduction des impôts. Veuillez répondre séparément pour chacun des deux parents.

mère (belle-mère ou tutrice)	père (beau-père ou tuteur)
– moins de \$12 000 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– de \$12 000 à \$24 999 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– de \$25 000 à \$49 999 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– de \$50 000 à \$74 999 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– plus de \$75 000 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PARTIE 2 : QUESTIONNAIRE SUR LES REPRÉSENTATIONS PARENTALES DE LA SCOLARISATION

(Version adaptée du QRPS, 2000 : Lefebvre, M.-L., Terrisse, B. et Larose, F.)

Instructions :

Cette deuxième partie est divisée en deux sections. La première traite de votre propre expérience des études et de vos opinions en général sur l'école. La seconde porte sur les services scolaires offerts à votre ou à vos enfants et ce que vous en pensez.

Dans chacune des sections, nous allons vous poser une série de questions. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses puisqu'il s'agit d'opinions. Ce qui est important, c'est ce que vous pensez. Pour cette partie, nous vous invitons également à cocher la case correspondant à votre opinion mais aussi à répondre aux questions ouvertes.

1. Quand vous aviez l'âge de vos enfants, aimiez-vous aller à l'école?
 Non, pas du tout Non, pas tellement Oui, un peu Oui, beaucoup
2. Qu'aimiez-vous le plus à l'école?

3. Qu'aimiez-vous le moins à l'école?

4. Quand vous alliez à l'école, comment vous classiez-vous par rapport aux autres élèves?
 Très au-dessous de la moyenne Un peu au-dessus de la moyenne
 Un peu au-dessous de la moyenne Très au-dessus de la moyenne
5. Selon vous, pour quelle(s) raison(s) ?

6. Jusqu'à quel point pensez-vous que vos études vous ont aidé(e) à réussir dans la vie?
 L'école ne m'a pas du tout aidé(e) L'école m'a un peu aidé(e)
 L'école ne m'a pas beaucoup aidé(e) L'école m'a beaucoup aidé(e)
D'après vous quelle en est la raison : _____

Si vous aviez eu le choix, jusqu'où (quel niveau académique) auriez-vous aimé aller dans vos études?

- Jusqu'au niveau que j'ai atteint
- Jusqu'à la fin du niveau secondaire
- Jusqu'à la fin du niveau collégial
- Je n'étais pas intéressé(e) à faire des études
- Jusqu'à la fin du niveau universitaire

8. Dites pourquoi?

9. Si vous aviez eu le choix, quel métier (profession) auriez-vous aimé exercer ?

10. Avez-vous déjà suivi des cours ou des activités de formation obligatoires? (Exemple: des cours de perfectionnement dans le cadre de votre travail, des cours dans le cadre des prestations de l'assurance emploi ou de l'aide sociale, etc.)

- Oui Non

11. Depuis que vous avez quitté l'école la première fois avez-vous choisi de vous inscrire à d'autres cours que ceux que vous avez été obligé(e) de suivre? (Exemple: cours pour l'obtention d'un diplôme plus élevé, cours pour acquérir une spécialisation, cours de cuisine, de croissance personnelle, d'administration, de langue, de cuisine, etc.)?

- Oui Non

12. Pourquoi avez-vous décidé de vous inscrire à ce(s) cours?

13. De manière générale, comment avez-vous trouvé ce(s)cours?

- Pas intéressant Peu intéressant Assez intéressant Très intéressant

14. Ce(s) cours vous ont-ils été utiles?

- Inutile Peu utile
 Assez utile Très utile

15. Que pensez-vous de l'enseignement au primaire dans les écoles publiques au Québec?

- Pas du tout satisfait(e) Peu satisfait(e)
 Assez satisfait(e) Très satisfait(e)

16. Expliquez pourquoi ?

17. Jusqu'à quel point trouvez-vous qu'il est important pour votre enfant de réussir à l'école ?

- Pas important Peu important Assez important Très important

18. Pourquoi?

19. Pensez-vous qu'il est facile pour votre enfant de réussir dans le système scolaire québécois?

- Très difficile Difficile Facile Très facile

20. Dites pourquoi?

21. Votre ou vos enfants réussissent-ils aussi bien que vous le voudriez ?

- Non, beaucoup moins bien que je le voudrais.
 Non, un peu moins bien que je le voudrais.
 Oui, assez bien mais il (elle) pourrait sans doute faire mieux.
 Oui, aussi bien que je le veux, il (elle) répond à ce que j'attends de lui (d'elle)

22. Selon vous, pourquoi?

23. Par rapport aux autres élèves de la classe, comment classeriez-vous votre ou vos enfants?

- Très en-dessous de la moyenne Un peu au-dessus de la moyenne
 Un peu en-dessous de la moyenne Très au-dessus de la moyenne

24. Expliquez pourquoi?

25. Jusqu'où (jusqu'à quel niveau) aimeriez-vous que votre ou vos enfants poursuivent leurs études?

- Fin du niveau secondaire Fin du niveau collégial Fin du niveau universitaire

26. Pourquoi?

27. Jusqu'où pensez-vous que votre ou vos enfants pourront réellement aller dans leurs études ?

Fin du niveau secondaire Fin du niveau collégial Fin du niveau universitaire

28. D'après vous, pourquoi?

29. Quel métier (profession) aimeriez-vous qu'il(s) exerce(nt) ?

30. Quel métier (profession) pensez-vous qu'il(s) exercera(ont) ?

31. Pensez-vous, en général, qu'il existe des préjugés, de la discrimination ou des injustices envers certains enfants dans les écoles ?

Non pas du tout Non, pas tellement Oui, un peu Oui, beaucoup

32. Veuillez donner un exemple d'injustice dans les écoles ?

33. D'une manière générale, diriez-vous que l'école de votre quartier répond aux besoins de votre ou de vos enfants?

Non, pas du tout Non, pas très bien Oui, assez bien Oui, très bien

34. Précisez pourquoi ?

35. En ce qui concerne l'orientation scolaire et le choix du futur métier des enfants, qui, à votre avis, devrait exercer la plus grande influence?

<input type="checkbox"/> La mère	<input type="checkbox"/>	Les conseillers d'orientation scolaire
<input type="checkbox"/> Le père	<input type="checkbox"/>	L'enfant lui-même (avec ou sans les parents)
<input type="checkbox"/> Les deux parents	<input type="checkbox"/>	D'autres personnes (<i>précisez</i>): _____
<input type="checkbox"/> Les professeurs (avec ou sans les parents)		

36. Pourquoi?

37. Aidez-vous vous-même votre ou vos enfants à faire ses devoirs et à apprendre ses leçons à la maison ?

Non, jamais Non, assez rarement
 Oui, de temps en temps, quand il/elle le demande Oui, tous les jours

38. Expliquez pourquoi?

39. Si quelqu'un d'autre que vous aide l'enfant à faire ses devoirs à la maison, précisez de qui il s'agit.

40. Depuis la rentrée de septembre, êtes-vous allé(e) à une ou des réunions ou rencontres à l'école de votre enfant?

- Oui, j'ai été à toutes les réunions ou rencontres dont j'ai été informé(e). *(Veuillez passer à la question 44)*
- Oui, j'ai été à quelques-unes des réunions ou rencontres. *(Veuillez passer à la question 41)*
- Non, je n'ai été à aucune des réunions ou rencontres *(Veuillez passer à la question 42)*

41. Si vous y êtes allé(e), quelles étaient les raisons de ces réunions ou rencontres :

- Pour l'inscription de mon enfant
- Pour participer à la journée d'information au début de l'année
- Pour rencontrer l'enseignant(e) lors des remises de bulletins
- J'ai été convoqué(e) par l'enseignant(e), le(la) directeur(trice), le(la) psychologue, etc. parce que mon enfant avait des problèmes à l'école
- Pour participer à des comités de parents
- Pour participer à des rencontres du conseil d'établissement
- Pour participer à des activités de soutien à l'école (sorties, bibliothèque, activités parascolaires)
- Pour assister à des conférences, à des cours pour les parents
- Parce que j'estime important que les parents connaissent l'école et y participent

42. Si vous n'y êtes pas allé(e), veuillez indiquer pour quelles raisons.

- Les horaires ne convenaient pas
- Je n'ai pas le temps; je n'ai pas de gardienne; je suis trop fatigué(e) par mon travail
- L'école est trop loin de chez moi
- Cela me semble inutile
- C'est mon (ma) conjoint(e) qui y va
- Les enseignants(es), le(la) directeur(trice) ont toujours raison par rapport aux parents
- Je suis gêné(e); je ne connais pas suffisamment de choses sur l'école
- Mon enfant n'a pas de problèmes à l'école; ce n'est pas nécessaire.

**PARTIE 3 : QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE SUR LES BESOINS D'INFORMATION ET DE FORMATION
DES PARENTS QUÉBÉCOIS**

(Version adaptée du QEBIFPQ, 2003 : Terrisse, B., Larose, F., Bédard, J. et Lefebvre, M.-L.)

Instructions :

Nous vous soumettons, ci-dessous en troisième partie de ce questionnaire, une liste d'énoncés et nous vous demandons, selon vous, de les classer par ordre d'importance (du plus important au moins important), soit dans le " bloc information ", soit dans le " bloc formation ", soit encore dans les deux. Pour chacun des thèmes, veuillez inscrire les numéros correspondant aux énoncés selon la priorité que vous leur accordez.

Exemples :

Dans l'ordre le plus important pour moi c'est d'avoir de l'**information** d'abord sur les maladies infantiles (2) puis sur l'alimentation (4); ensuite sur les accidents (5); puis la croissance (1) enfin, sur les bonnes habitudes (3); et, en dernier, sur la sexualité (6)

Information

+ -

Dans l'ordre le plus important pour moi c'est d'avoir une **formation** d'abord pour favoriser la croissance (1); puis pour apporter les premiers soins en cas d'accident (5), ensuite pour savoir employer les aliments sains (4), sur les soins en cas de maladie (2) enfin, pour instaurer des bonnes habitudes (3) et, en dernier, pour éduquer l'enfant à la sexualité (6)

Formation

+ -

1.1 INFORMATION ET FORMATION SOUHAITÉES

1. Concernant la vie scolaire à l'école, j'apprécierais recevoir de l'information ou de la formation sur :

1) La connaissance des structures scolaires (fonctionnement et ressources des écoles)

Information

+ -

2) La connaissance des programmes et des cheminements particuliers

3) La connaissance des services spécialisés et des méthodes d'enseignement

Formation

4) La participation à l'école, aux activités parascolaires, au conseil d'établissement, au bénévolat, aux associations de parents, etc.

+ -

5) Le partage des savoirs et des expériences parentales avec les intervenants scolaires

6) L'encadrement à la maison pour les devoirs et leçons

2. Concernant la suivi scolaire à la maison, j'apprécierais recevoir de l'information ou de la formation sur :

1) Français (communication orale et écrite)

Information

+ -

2) Anglais, langue seconde

3) Mathématiques

4) Sciences humaines

Formation

5) Sciences et technologie

+ -

6) Arts (musique, arts plastique et danse)

7) Enseignement moral

3 heures durant les fins de semaine

4. *Difficulté* : Pensez-vous avoir des difficultés à faire garder vos enfants durant ces rencontres?

oui

non

5. *Suggestions* : Si vous avez des suggestions à faire sur les moyens, veuillez les indiquer ci-dessous.

**NOUS VOUS REMERCIONS D'AVOIR BIEN VOULU PRENDRE
LE TEMPS DE RÉPONDRE À CE QUESTIONNAIRE !**

ANNEXE 4
Protocole d'entrevue

Protocole d'entrevue portant sur " l'identification des besoins et des attentes des parents haïtiens en matière d'information et de formation à l'exercice des rôles parentaux au regard de la scolarisation de leur(s) enfant(s) ".

Novembre 2003

Chers parents,

Cette entrevue fait suite au questionnaire d'enquête que vous avez rempli et signé où vous avez donné votre consentement à participer à une entrevue semi-structurée. Nous allons donc vous poser quelques questions sur vous, votre famille, vos perceptions du système éducatif québécois et vos besoins d'information et de formation par rapport à la scolarisation de votre enfant.

INSTRUCTIONS

Ce protocole d'entrevue vise à compléter quelques informations recueillies lors de la passation du questionnaire d'enquête de manière à préciser davantage certains besoins mentionnés. Il est composé de trois rubriques :

- 1) Questions sur votre vie personnelle, familiale et socio-économique ;
- 2) Questions sur les représentations parentales au regard de la scolarisation ;
- 3) Questions plus spécifiques sur vos besoins d'information de formation.

À nouveau, nous tenons à vous assurer que vos réponses seront traitées de façon strictement confidentielle. Elles ne serviront uniquement que pour les besoins de la recherche. Les entrevues sont d'ailleurs non nominales et ne peuvent permettre l'identification des sujets durant les traitements.

Date de l'entrevue: _____

Protocole d'entrevue destiné aux parents haïtiens ayant des enfants de 4-12 ans qui fréquentent le système scolaire québécois. Réalisé par Jean Renot DUVERS dans le cadre d'une recherche de deuxième cycle à l'Université de Montréal.

FICHE D'IDENTIFICATION À COMPLÉTER PAR LE SUJET

No du sujet : _____

1. Sexe: M → F →

2. Âge: - de 21 ans 21-25 ans 26-30 ans 31-35ans
36-40 ans 41-45 ans 46-50 ans + de 51 ans

3. Depuis combien de temps vivez-vous au Québec ?

moins d'un an 5-9 ans
1-2 ans 10-14 ans
3-4 ans plus de 15 ans

4. Combien d'enfants à votre charge vivent à la maison.

Nombre de filles : _____ Nombre de garçons: _____ Nombre total d'enfants _____

5. Dans quel(s) groupe (s) d'âges se situe(nt) votre(vos) enfant(s) :

de la naissance à 3 ans
de 4 ans à 6 ans
de 7 ans à 9 ans
de 10 ans à 12 ans
13 ans et +

6. Quel est votre dernier niveau de scolarité ?

QUESTIONS SUR VOTRE VIE PERSONNELLE ET FAMILIALE

Ques.01 Parlez-nous un peu de votre vie personnelle et familiale depuis que vous êtes arrivée au Québec.

Ques.02 Sur le plan économique, votre mode de vie est-il très différent de celui que vous aviez en Haïti?

II- QUESTIONS SUR LES REPRÉSENTATIONS PARENTALES DE LA SCOLARISATION

- Ques.03** Pensez-vous que votre(vos) enfant(s) fréquente l'école pour les mêmes raisons que quand vous aviez cet âge ?
- Ques.04** Comment envisagez-vous l'avenir de votre(vos) enfant(s)?
- Ques.05** Êtes-vous satisfait des résultats scolaires de votre(vos) enfant(s) ?
- Ques.06** Actuellement, votre(vos) enfant(s) obtiennent-ils de bonnes notes à l'école ?
- Q. 06-a** Si oui, quelle est leur moyenne ?
- Q. 06-b** Si non, éprouvent-ils des difficultés scolaires ?
- Ques.07** À la maison, aidez-vous votre(vos) enfant(s) à faire ses devoirs et leçons ?
- Q. 07-a** Si non, veuillez préciser pourquoi ?
- Q. 07-b** Si oui, environ combien de temps par jour consacrez-vous à cette tâche ?
- Ques.08** Le système éducatif québécois répond-t-il à vos attentes?
- Q. 08-a** Si oui, dites pour quoi.
- Q. 08-b** Si non, expliquez pourquoi.
- Ques.09** Avez-vous rencontré des difficultés avec le système éducatif québécois en comparaison avec le système haïtien?
- Q. 09-a** Si oui, veuillez préciser lesquelles.
- Ques.10** Voulez-vous nous parler du type d'école que votre(vos) enfant(s) fréquentent ?
- Ques.11** Vous impliquez-vous dans l'école de votre(vos) enfant(s)?
- Q. 11-a** Si non, veuillez expliquer pourquoi
- Q. 11-b** Si oui, veuillez identifier les différentes activités auxquelles vous avez participé.

III- QUESTIONS SUR VOS BESOINS D'INFORMATION DE FORMATION

- Ques.12** Selon vous, quels types d'information ou de formation vous permettraient de mieux participer à la vie scolaire de votre(vos) enfant(s)?
- Q. 12-a** Veuillez préciser l'information que vous aimeriez recevoir.
- Q. 12-b** Veuillez indiquer la formation que vous aimeriez recevoir, si vous en voulez.
- Q. 12-c** Quelles sont les matières au regard desquelles vous souhaiteriez être davantage informée ou formée?
- Ques.13** Par quels moyens aimeriez-vous recevoir les informations et la formation ?
- Ques.14** Désiriez-vous ajouter autre chose ?

**NOUS VOUS REMERCIONS D'AVOIR BIEN VOULU PRENDRE
LE TEMPS DE RÉPONDRE À CE QUESTIONNAIRE !**

ANNEXE 5
Demande d'avis déontologique

Att : Aux responsables d'établissements

Août 2003

Mesdames,
Messieurs,

Par la présente, nous sollicitons votre collaboration pour la diffusion d'un questionnaire d'enquête destiné aux *parents haïtiens d'enfants âgés entre 4 et 12 ans qui fréquentent un établissement scolaire québécois*.

L'instrument a été développé dans le cadre de nos études de deuxième cycle²³ à l'Université de Montréal. Notre recherche²⁴ vise à "*identifier les besoins et les attentes des parents haïtiens en matière d'information et de formation à l'exercice des rôles parentaux au regard de la scolarisation de leur(s) enfant(s)*".

Dans toutes les sociétés, le rôle principal des parents est d'éduquer leurs enfants, donc de les amener à s'adapter à leur environnement physique, culturel, social et économique afin qu'ils assurent pleinement leur rôle d'adulte dans la société où ils vivent. C'est par leurs compétences éducatives que les parents parviennent à ce but. L'amélioration, la meilleure actualisation des compétences éducatives des parents qui contribuent à l'exercice d'une responsabilité éducative parentale adéquate, ont donc pour but ultime de favoriser une adaptation sociale et scolaire réussie pour leur(s) enfant(s). Ces compétences sont le résultat d'une longue accumulation d'expériences transmises de génération en génération parce qu'elles ont démontré qu'elles permettaient à l'enfant de s'adapter avec succès aux exigences du groupe d'appartenance.

Depuis les années 1960 et avec l'adoption de la Loi 101, le Québec constitue une terre d'accueil privilégiée pour les immigrantes et les immigrants venus de diverses régions mondiales. Plusieurs communautés s'y trouvent réunies. Ces dernières arrivent au Québec avec des cultures différentes et sont souvent confrontées à certaines difficultés dans leur processus d'intégration ce, tant sur le plan social que sur le plan économique. Difficultés dont la communauté haïtienne n'est certes pas épargnée. Les raisons qui nous portent à cerner les éléments qui favoriseraient pour cette population une intégration progressive très souhaitable sont multiples. Plus particulièrement, l'importance d'identifier leurs besoins d'information et de formation concernant la scolarisation de leur(s) enfant(s) nouvellement inscrits dans des écoles primaires québécoises, nous semble primordiale. Dans leur pays d'origine, les parents haïtiens n'ont pas l'habitude de participer à la vie scolaire de leurs enfants contrairement où, au Québec, la structure scolaire favorise l'implication réelle des parents dans l'école. Ainsi, depuis notre arrivée en sol québécois en juillet 2001, nos préoccupations en tant qu'enseignant mais également comme Haïtien et père de deux jeunes enfants, furent de porter un regard particulier sur l'implication des parents haïtiens dans l'encadrement académique de leurs enfants et le suivi scolaire assumé à la maison.

C'est grâce à des cueillettes de données successives et complémentaires faites par le biais de *questionnaires* et d'*entrevues* auprès de parents haïtiens que la présente recherche nous permettra d'identifier les représentations et les attentes de parents d'enfants d'âges préscolaire et primaire d'origine haïtienne au regard de la scolarisation et de leurs besoins d'information et de formation à ce propos.

Nous vous serions donc reconnaissants de bien vouloir *diffuser les questionnaires* de la manière que vous jugerez la plus opportune, soit :

²³ Nos études de cycles supérieurs sont sous la direction de la professeure Johanne Bédard, de l'Université de Montréal ainsi que la codirection du professeur François Larose de l'Université de Sherbrooke.

²⁴ Notre maîtrise s'intègre dans un *Programme d'Action concertée sur la famille* pour laquelle les professeurs Terrisse, B., Larose, F., Lefebvre, M.-L. et Bédard, J. ont obtenu une subvention des *Fonds pour la Formation des chercheurs et l'Aide à la Recherche* (FCAR 2002-2005). Cette recherche s'intitule : " L'information et la formation à l'exercice des rôles parentaux : les besoins des parents québécois de jeunes enfants (naissance – 12 ans) et adéquation des services offerts.

- ✓ nous administrons le questionnaire sur place en grand groupe;
- ✓ vous assumez la passation en grand groupe sur place;
- ✓ nous ou vous remettons le questionnaire aux parents qui le compléteront individuellement à la maison et le rapporteront la semaine subséquente à votre établissement ;
- ✓ autres propositions, si désirez.

De plus, les parents intéressés à participer à une *entrevue semi-structurée* d'une durée approximative de 30 minutes seront invités dans le questionnaire à compléter la rubrique de consentement qui nous permettra de poursuivre la démarche de manière individuelle.

Par ailleurs, nous tenons à vous assurer que les réponses seront traitées de façon strictement confidentielle. Elles ne serviront uniquement que pour les besoins de la recherche. Les questionnaires sont d'ailleurs non nominaux et ne peuvent permettre l'identification des sujets, sauf pour celles et ceux qui consentiront à participer à une brève entrevue semi-structurée.

Les retombées attendues de ce projet sont essentiellement de deux ordres. D'une part, sur le *plan social*, la diffusion des résultats de la recherche auprès des divers organismes offrant des services d'information et de formation à l'exercice des rôles parentaux devrait leur permettre de mieux cibler le profil et les besoins spécifiques de la population haïtienne. D'autre part, l'identification de la nature et du profil des besoins devrait favoriser la mise en œuvre de programmes de soutien ou de formation continue à l'intention des formateurs qui interviennent auprès des jeunes parents haïtiens. Sur le *plan scientifique*, notre recherche permettra la publication d'articles scientifiques permettant de combler un manque important dans un domaine de connaissances fondamentales pour la recherche sociale portant sur la famille haïtienne.

D'autre part, les répondantes et les répondants qui en feront la demande, recevront un exemplaire imprimé du rapport final de recherche. Nous demeurerons, par la suite, à la disposition de toutes personnes qui désireraient nous rencontrer afin de présenter, d'expliquer et de débattre des résultats de cette enquête. C'est avec plaisir et intérêt que nous serons à votre disposition.

De plus, n'hésitez pas à communiquer avec nous pour toute information complémentaire jugée nécessaire. Le cas échéant, nous vous invitons à nous contacter par l'un ou l'autre des moyens mentionnés ci-après.

Nous comptons donc sur votre collaboration, car seule une participation massive pourra garantir la qualité et l'utilité des informations recueillies.

Veuillez agréer, chères Mesdames et chers Messieurs, l'assurance de toute notre considération.

Jean Renot Duvers

Étudiant à la maîtrise à l'Université de Montréal

Courriel : [REDACTED]

Tél. rés. : [REDACTED]

Tél. bur. : 514.343-7000

Télé. bur. : 514. 343-7660

