

**Les relations école - familles immigrées au Québec et en Catalogne**  
**School and Immigrant Family Relationships in Quebec and Catalonia**  
**Las relaciones escuela – familias inmigrantes en Quebec y en Cataluña**

Fasal Kanouté and Nuria Llevot Calvet

Volume 36, Number 1, Spring 2008

Rapports ethniques et éducation : perspectives nationales et internationales

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/018095ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/018095ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Kanouté, F. & Llevot Calvet, N. (2008). Les relations école - familles immigrées au Québec et en Catalogne. *Éducation et francophonie*, 36(1), 161–176.  
<https://doi.org/10.7202/018095ar>

Article abstract

This article is a synthesis on relationships between schools and immigrant families in Québec and Catalonia. The authors, who have extensive experience in this field, present the real or projected difficulties within these relationships. The research the authors collected explores the problem based on societal issues related to ethno-cultural diversity in both contexts (particularly at the school), in terms of the families' socio-economic profile, the reality of communication with the school, and the parents' scholastic follow-up. The authors question how the teacher's initial training, both in Québec and Catalonia, integrated the problem of cultural diversity, and thus the relationships between the school and immigrant families. In conclusion, the article presents guideline ideas for interculturalism geared to formalizing the diversity so that it can be effectively recognized and considered in policies and practices, encouraging synergy between the school, the community and different partners in order the help immigrant families actualize their social capital and involvement in their children's education.

# Les relations école - familles immigrées au Québec et en Catalogne

## **Fasal KANOUTÉ**

Professeure, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Québec, Canada

## **Nuria LLEVOT CALVET**

Professeure, Département de pédagogie et psychologie, Université de Lleida, Catalogne, Espagne

## **RÉSUMÉ**

Cet article est une synthèse faite sur les relations école-familles immigrées au Québec et en Catalogne. Les auteures ont une longue expérience de collaboration dans ce domaine. Sont présentées les difficultés réelles ou projetées de ces relations. Les recherches recensées explorent la problématique selon des enjeux sociétaux relatifs à la diversité ethnoculturelle dans les deux contextes (en particulier à l'école), du point de vue du profil socioéconomique des familles, à travers la réalité de la communication avec l'école et le suivi scolaire fait par les parents. Les auteures ont questionné la manière dont la formation initiale des enseignants, au Québec et en Catalogne, intègre la problématique de la diversité ethnoculturelle, donc les relations école-familles immigrées, à travers ses curricula. En conclusion, des idées directrices de l'interculturel sont présentées, une modalité de formalisation de la diversité pour sa reconnaissance et sa prise en compte effective dans les politiques et les pratiques, pour une synergie entre l'école, la communauté et différents partenaires afin de soutenir les familles immigrées dans l'actualisation de leur capital socioculturel et l'engagement dans la scolarité de leurs enfants.

**ABSTRACT**

## **School and Immigrant Family Relationships in Quebec and Catalonia**

Fasal KANOUTÉ

University of Montreal, Quebec, Canada

Nuria LLEVOT CALVET

University of Lleida, Catalonia, Spain

This article is a synthesis on relationships between schools and immigrant families in Québec and Catalonia. The authors, who have extensive experience in this field, present the real or projected difficulties within these relationships. The research the authors collected explores the problem based on societal issues related to ethno-cultural diversity in both contexts (particularly at the school), in terms of the families' socio-economic profile, the reality of communication with the school, and the parents' scholastic follow-up. The authors question how the teacher's initial training, both in Québec and Catalonia, integrated the problem of cultural diversity, and thus the relationships between the school and immigrant families. In conclusion, the article presents guideline ideas for interculturalism geared to formalizing the diversity so that it can be effectively recognized and considered in policies and practices, encouraging synergy between the school, the community and different partners in order to help immigrant families actualize their social capital and involvement in their children's education.

**RESUMEN**

## **Las relaciones escuela – familias inmigrantes en Quebec y en Cataluña**

Fasal KANOUTÉ

Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Nuria LLEVOT CALVET

Universidad de Lleida, Cataluña, España

Este artículo es una síntesis de las relaciones escuela – familias inmigrantes en Quebec y en Cataluña. Las autoras poseen una larga experiencia de colaboración en dicho campo. Se presentan las dificultades reales o proyectadas de dichas relaciones. Las investigaciones inventariadas exploran la problemática a partir de los retos sociales relacionados con la diversidad etnocultural en los dos contextos (particularmente en las escuelas), desde el punto de vista del perfil socioeconómico de las familias, a través de la realidad de la comunicación con la escuela y del seguimiento escolar que los padres realizan. Las autoras cuestionan la manera en que la formación inicial de los maestros, en Quebec y en Cataluña, integra la problemática de la diversidad etnocultural y por lo tanto las relaciones escuela – familias inmigrantes, a

través sus currícula. En conclusión, se presentan las ideas directrices de lo intercultural, una modalidad de la formalización de la diversidad a través de su reconocimiento y de su aceptación en las políticas y en las practicas, gracias a la sinergia entre la escuela, la comunidad y los diversos partenarios con el fin de apoyar las familias inmigrantes en la actualización de su capital sociocultural y de su compromiso con la escolaridad de sus hijos.

---

## Introduction

Pourquoi une mise en parallèle (plutôt qu'une comparaison) de la problématique des relations école-familles immigrées au Québec et en Catalogne? Il y a près de dix ans, se sont amorcés des échanges sur les relations interethniques et l'éducation dans les sociétés « à ambiguïté de dominance ethnique » (McAndrew et Proulx, 2000) : le Québec, la Catalogne, L'Irlande du Nord et la Belgique. Les rencontres de groupes de chercheurs ont vite fait place à des collaborations entre chercheurs sur des thématiques ciblées. C'est ainsi que les deux auteures de cet article ont amorcé des échanges sur les rapports écoles-familles immigrées en Catalogne et au Québec, à distance et à travers des visites de recherche ou d'animation de séminaires. Elles sont convaincues que l'amélioration globale de la situation socioscolaire d'élèves d'origine immigrée (surtout non occidentale) passe par une analyse critique et un repensé du (non-) rapport que l'école entretient avec leur famille. Le texte est structuré en deux grandes parties faisant le point sur cette thématique dans chaque contexte, avec son inscription, en amont, dans la problématique globale des relations école-famille et, en aval, dans la formation initiale des enseignants.

## La situation au Québec

### Les relations entre l'école et les familles

Avec les réformes éducatives successives depuis les années 1960, l'engagement parental en milieu scolaire est une préoccupation de plus en plus présente au Québec. Un document du Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1994), organisme qui donne des avis au ministère de l'Éducation, souligne les attentes que l'école a vis-à-vis du parent. Ce dernier devrait, entre autres, aider l'élève à décoder la culture scolaire en favorisant un contact positif entre son enfant et le personnel scolaire, réagir adéquatement aux évaluations, encadrer les travaux scolaires à la maison et entretenir le plaisir d'apprendre.

En 1998, la Loi sur l'instruction publique prévoit la mise en place d'un conseil d'établissement dans chaque école (il y avait avant des structures comme les comités de parents), conseil composé de représentants du personnel scolaire, des parents,

des élèves (au secondaire), de la communauté. Le conseil devrait refléter la place du parent à l'école et être un espace de croisement des regards sur plusieurs aspects de l'orientation et du fonctionnement de l'école. En 2000, la formulation de plans de réussite est exigée des écoles par le ministère et doit indiquer des moyens liés à la promotion de l'engagement des parents (MELS, 2005).

La formation des maîtres est également interpellée à faire sienne cette préoccupation relative à la relation école-famille. Ainsi, le référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante souligne le devoir de « coopérer avec l'équipe école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école » (MEQ, 2001, p. 59). Ce devoir de l'enseignant est opérationnalisé en quelques points : informer sur le programme; expliquer les attentes liées au suivi scolaire à la maison, au code de vie de la classe et de l'école; solliciter la coopération des parents et préciser comment et en quoi ceux-ci peuvent soutenir leur enfant.

La recherche n'est pas en reste et la relation école-famille est investie sous plusieurs angles. Selon Kanouté (2006), l'engagement parental dans le vécu scolaire de l'enfant couvre le suivi scolaire à la maison, la communication avec l'école et la participation à la vie de l'école. Le suivi scolaire est fait de toutes les interactions axées sur le quotidien scolaire (supervision des devoirs et des leçons, échanges sur la vie de l'enfant à l'école) ainsi que sur le projet scolaire de l'enfant. La communication réfère aux différents contacts avec l'école concernant le cheminement scolaire de l'enfant, par le biais d'une médiation diversifiée (agenda scolaire, téléphone, déplacement à l'école). La participation peut se faire à travers des activités dans les classes (exposé, soutien à l'enseignant) et à l'école (service à la bibliothèque, surveillance) ainsi qu'à des instances décisionnelles ou consultatives.

### **Les rapports entre les familles immigrées, la scolarité et l'école**

Selon les données du recensement national de la population canadienne effectué en 2006, avec un poids démographique au Canada de près de 24 %, le Québec accueille 13 % de l'immigration canadienne. Chez les familles immigrées au Québec, on trouve plus de familles nombreuses avec enfants d'âge scolaire. À l'instar des grandes métropoles du Canada, l'île de Montréal accueille près de 70 % de l'immigration québécoise. La diversité ethnoculturelle se reflète à l'école. Au 30 septembre 2006, le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM, 2007) relevait que 52,3 % des élèves inscrits dans un des établissements scolaires (primaires et secondaires) étaient nés à l'étranger; nés au Québec de parents nés à l'étranger; nés au Québec avec un parent né à l'étranger. Parmi les élèves inscrits à cette date, 37,7 % sont allophones, c'est-à-dire ont une langue maternelle autre que le français, l'anglais ou une langue autochtone.

Hohl (1996) a étudié les rapports à l'école de parents originaires du Salvador et d'Haïti, analphabètes et avec des enfants en situation d'échec scolaire. Selon l'auteure, ces parents sont situés ainsi à une distance maximale de l'école, conjuguant immigration et défavorisation socioéconomique. Elle note la méconnaissance que l'école a le plus souvent des conditions de vie des familles immigrées et de leurs

Certaines recherches ont également postulé que la relation école-famille immigrée devait se lire à travers les représentations que certains acteurs du milieu scolaire ont des enjeux de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle.

difficultés d'intégration. Ainsi, la présence de ces familles à l'école, ou dans le suivi scolaire, est assimilée à un manque d'intérêt dans l'éducation de leurs enfants, alors que les parents vivent « une impuissance douloureuse à apporter une forme d'aide scolaire, voire à comprendre ce que l'on attend d'eux et de leurs enfants » (Hohl, 1996, p. 60).

Certaines recherches ont également postulé que la relation école-famille immigrée devait se lire à travers les représentations que certains acteurs du milieu scolaire ont des enjeux de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle. Dans cette optique, Hohl et Normand (2000) se sont penchées sur les discours d'enseignants du primaire et du secondaire au Québec face à des cas types relatifs à des conflits de valeurs ou autres points d'achoppement avec des familles immigrées (l'usage de punitions corporelles comme mesures disciplinaires ou pour motiver les enfants au travail, l'utilisation de l'anglais par certains parents pour communiquer avec l'école, différents aménagements particuliers concernant l'exercice d'une pratique religieuse, etc.). Les discours ont été catégorisés selon un continuum allant du type « accommodant ouvert » au type « résistant autoritaire ». Dans le premier cas, l'enseignant se perçoit comme un individu en rapport avec un autre individu, parent d'élève, avec qui il établit un rapport de négociation. Dans le deuxième cas, l'enseignant se cantonne dans un « nous » à la fois professionnel et ethnique, par opposition à un « eux » globalisant pour désigner les parents immigrés, démontrant peu d'ouverture à la négociation et à l'accommodement raisonnable<sup>1</sup>.

La recherche de Vatz-Laaroussi *et al.* (2005) a étudié les trajectoires de réussite scolaire et les différents modèles de collaboration école-familles immigrées. Dans les familles défavorisées, le discours sur la réussite scolaire, même peu structuré, est récurrent et bien entendu par les jeunes. Ces familles sont très actives dans le recours aux organismes communautaires, à des associations diverses (mono et multiethniques) pour comprendre la culture scolaire, transiger avec les différentes demandes de l'école et obtenir des services pour leurs enfants (loisirs, aide aux devoirs). Quant aux familles immigrées à capital socioculturel élevé (haute diplomation, statut professionnel valorisé), elles ont tendance à décliner leur collaboration avec l'école sous le modèle partenarial ou celui de la distance assumée. Ces familles veulent ancrer la réussite scolaire dans une tradition familiale. Il y a une mobilisation de tout le capital socioculturel de la famille pour juguler les différentes ruptures et contraintes dues à la migration, pour questionner toute situation avec un potentiel de menace à la réussite scolaire. Ainsi, ces parents détiennent un certain pouvoir de négociation avec l'école et peuvent formuler des revendications d'efficacité des apprentissages scolaires. Les parents immigrés instruits comparent très souvent les systèmes éducatifs des pays d'origine et d'accueil. Ils sont à l'affût d'une plus-value du système scolaire québécois à exploiter d'avantage ou d'un manque, d'une différence jugée négative de ce système, par rapport à celui du pays d'origine. Certains déplorent ce qu'ils perçoivent comme étant un programme scolaire moins dense au Québec.

1. Ce dernier est défini comme un effort de compromis substantiel pour adapter les modalités d'une norme ou d'une règle à une personne afin d'éliminer ou d'atténuer un effet de discrimination indirect, sans toutefois subir de contrainte excessive (Conseil supérieur de l'éducation, 1998).

D'autres apprécient la souplesse du système scolaire québécois et la relation pédagogique qui y est moins empreinte d'autoritarisme.

Kanouté, Audet et Duong (2007) font ressortir des éléments relatifs à la relation école-famille immigrée, à partir d'une recherche sur l'insertion sociale en classe d'élèves du primaire issus de l'immigration récente à Montréal, leur profil académique et leur socialisation familiale. Cette recherche confirme le fait qu'un autre facteur qui structure la distance à l'école est la non-maîtrise du français par des parents, même s'ils sont instruits. Un père originaire du Pakistan déplore le fait de ne recevoir qu'en français les messages de l'école, ce qui l'empêche de faire correctement le suivi de la scolarité de ses enfants : «When they are writing the remarks, they write it in French. So, it is difficult for us to understand. (...) Blindly signing the paper is nothing. It is like sending nothing to us. ». Le désir de certains parents immigrés de vouloir utiliser une autre langue, surtout l'anglais, dans la communication avec l'école, est un irritant majeur pour la plupart des acteurs du milieu scolaire au Québec. L'enjeu relatif à la place du français dans la communication école-famille immigrée est complexe et pèse lourd dans les facteurs de menace identitaire ressentie par les enseignants québécois d'ethnicité canadienne-française (la majorité), ces derniers étant historiquement liés de près à l'évolution de l'affirmation nationale au Québec (Hohl, 1996, 2000).

### **Formation initiale des maîtres et compétence en interculturel**

Dans la recherche de Vatz-Laaroussi *et al.* (2005), des parents immigrés, au-delà de leur expérience personnelle, disent avoir l'impression que leur présence est moins désirée à l'école que celle d'autres parents, que leurs demandes d'information sont parfois moins bien considérées, surtout les demandes concernant l'évaluation et l'orientation de leurs enfants. Également, ces parents parlent du sentiment d'être « surveillés » dans leurs pratiques de socialisation et de faire trop souvent l'objet de signalements auprès de la Direction de la protection de la jeunesse.

Il faut également souligner que, dans les études de cas de réussite scolaire de la recherche Vatz-Laaroussi *et al.* (2005), il y a des exemples de reconnaissance mutuelle entre parents et enseignants. Des enseignants ont insisté sur la nécessité d'avoir une attitude d'accueil et de compréhension des élèves immigrés et de leur famille, se disant touchés par la mobilisation de certains parents autour de la scolarité des enfants malgré les difficultés d'insertion sociale. De leur côté, des élèves et leur famille ont désigné des enseignants comme des tuteurs de résilience dans leur trajectoire scolaire. Dans une autre recherche à Montréal (Kanouté *et al.*, 2007), les parents immigrants soulignent que les meilleures relations qu'ils ont avec l'école se nouent avec des intervenants ouverts à la diversité ethnoculturelle. Ainsi, il devient évident que les enjeux de la formation initiale des enseignants relatifs aux relations avec les familles immigrées tiennent à la fois de la problématique générale de « l'école et des ses sociologies » (De Queiroz, 2005), mais également de celle de la place de la diversité ethnoculturelle dans les curricula de formation.

Une des modalités de la formalisation de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle est l'interculturel. Au Québec, la dernière réforme des programmes de



formation initiale structurée autour de la notion de compétence offre des leviers pour développer une formation interculturelle. Kanouté et Gervais (2006) ont sondé le point de vue de 180 étudiants en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal, issus des 3 principaux programmes (préscolaire-primaire, secondaire, adaptation scolaire). Les auteures ont défini un cadre conceptuel sur l'interculturel à partir du référentiel de compétences et d'une recension théorique (Abdallah-Preteille, 1989, 1997, 2003; Camilleri, 1989, 1995; Cohen-Emerique et Hohl, 2004; Ladmiral et Lipiansky, 1989). Elles ont formulé sept énoncés, dont la plupart (2, 3, 5, 6) sont en lien direct avec le milieu de première socialisation de l'enfant qu'est la famille.

- 1- Poser un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social
- 2- Reconnaître la diversité ethnoculturelle de la société
- 3- Établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle des élèves
- 4- Transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun
- 5- Analyser la pertinence de prendre en considération l'origine ethnoculturelle des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement et d'apprentissage
- 6- Éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues
- 7- Socialiser l'ensemble des élèves aux enjeux de la diversité ethnoculturelle

Par le biais d'un questionnaire, les étudiants sont invités à jauger la pertinence de chaque énoncé, de l'effectivité de sa prise en charge dans leur formation et à indiquer l'espace de formation (cours, séminaires de supervision de stage ou lieu de stage) où cette prise en charge a lieu. Des entrevues semi-dirigées en profondeur ont été également faites auprès de huit étudiants en vue de recueillir des données plus qualitatives.

- Les étudiants ont trouvé une certaine pertinence à tous les énoncés avec plus de réserve pour l'énoncé 3.
- Quant à l'effectivité de la prise en charge des énoncés, elle n'est pas à la hauteur de la pertinence que leur accordent les étudiants, surtout pour les énoncés 1 et 3.
- Les étudiants pensent que la prise en charge des énoncés se fait essentiellement dans les cours.

Intégrer le sens de l'énoncé 3 dans une compétence exige une connaissance de la diversité du tissu social de la société, une reconnaissance de cette diversité et une compréhension des réalités (pratiques sociales et postulats de socialisation) de la famille immigrée. Cette compréhension permet d'aider l'élève à mieux négocier les mandats de socialisation dont il constitue l'interface, permet de ne pas disqualifier le parent, de reconnaître le droit de ce dernier à questionner certaines normes de socialisation qui ont cours à l'école (Hohl et Normand, 1996). Pour ce qui est de l'énoncé 1, il synthétise le sens du concept de décentration ethnoculturelle : objectiver



ses référents identitaires pour admettre d'autres possibles (Abdallah-Pretceille, 2003; Camilleri, 1989; Ladmiral et Lipianky, 1989). Ces résultats interpellent les formateurs sur deux points : le travail de décentration ethnoculturelle de l'acteur qu'est l'enseignant, l'opérationnalisation (comment faire) des idées directrices de l'interculturel.

## La situation en Catalogne

Cette partie de l'article, qui porte sur la relation famille immigrée-école en Catalogne, expose le débat suscité par les rapports entre l'école et les familles, présente ensuite une étude sur les familles immigrées et, finalement, aborde les particularités des rapports entre les familles immigrées et les établissements scolaires.

### Les relations entre l'école et les familles en Catalogne

En Espagne, la transition de la dictature à la démocratie a comporté des changements importants dans les rapports entre la profession d'enseignant et son public. Selon le sociologue Fernandez Enguita (2007), l'Administration, les institutions et les professionnels avaient auparavant le devoir de donner un service et les élèves avaient le droit de le recevoir. Actuellement, on considère que tous les acteurs concernés ont le droit de participer à la gestion du système et des établissements scolaires. Au début, tous semblaient être d'accord sur cette proposition de cogestion, ce qui a permis que la Constitution de 1978 et une série de lois fondamentales postérieures en tiennent compte à travers, entre autres, les « Conseils Scolaires » où sont représentés l'Administration, les enseignants, les élèves et les parents.

Cette évolution est commune aux différentes régions autonomes, et donc à la Catalogne où les rapports entre les écoles et le Gouvernement Autonome sont considérés actuellement comme ayant une grande importance dans l'éducation des élèves. L'idée que l'éducation commence dans la famille et se poursuit à l'école prend de plus en plus de force. En outre, une éducation de qualité exige la connaissance du milieu dans lequel vivent les élèves et de leur représentation de la vie scolaire.

Ces principes, qui ont inspiré de nombreuses interventions, ont notamment favorisé la participation des parents dans la vie scolaire pour que ces derniers perçoivent que l'école leur appartient – et éviter ce que Bonal *et al.* (2003) ont appelé « l'altérité familiale face à l'école » –, cette participation étant un des éléments considérés essentiels pour comprendre la situation des élèves dans cette institution. Dans différents documents, le *Departament d'Educació* (antérieurement *Departament d'Ensenyament*, 1992a et 1992b) met en évidence l'importance et le rôle de la famille et de sa participation dans les établissements scolaires. Ainsi, dans la résolution du 20 mai 2001 qui donne des instructions sur l'organisation et le fonctionnement des établissements scolaires de l'enseignement primaire et secondaire en Catalogne ([www.gencat.es](http://www.gencat.es)), il est dit que la collaboration et la participation des familles sont indispensables pour atteindre les meilleurs résultats scolaires.

En outre, une éducation de qualité exige la connaissance du milieu dans lequel vivent les élèves et de leur représentation de la vie scolaire.

Également, il y a la dimension collective de la participation dans la gestion des établissements et dans les « Conseils Scolaires ». Les parents d'élèves des établissements non universitaires bénéficient de la liberté d'association et peuvent participer au fonctionnement des établissements à travers leurs associations, ils peuvent aussi s'impliquer dans des activités extrascolaires et complémentaires (organisées par les établissements pendant ou en dehors de l'horaire scolaire) en consonance avec le projet éducatif, et participer, soit à travers le « Conseil Scolaire », soit à titre personnel, à des questions qui touchent directement leurs enfants. Les fonctions de ces associations seraient, entre autres : d'aider les parents dans toutes les questions relatives à l'éducation de leurs enfants, de collaborer aux activités éducatives de l'établissement, de promouvoir et de faciliter la représentation et la participation des parents d'élèves dans les « Conseils Scolaires » des établissements et dans d'autres organes de représentation (voir, entre autres, FaPaC, 1998a et 1998b; Comisión Européenne, 1998; CIDE, 2000; Garreta, 2007).

### **Enseignants, familles immigrées et communication en Catalogne**

En 2000, Samper, Llevot, Garreta et Chastenay brossent de la problématique de la présence des minorités ethnoculturelles en milieu scolaire un portrait qui reste valable dans l'ensemble et qui est structuré autour de trois catégories : la minorité gitane, la migration interne (d'autres parties de l'Espagne), la migration intracommunautaire (d'autres pays de l'Union européenne) et la migration extracommunautaire. C'est de cette dernière catégorie (groupes immigrés de l'Amérique du Sud, du Maghreb, de l'Afrique subsaharienne, etc.) que cette partie sur la Catalogne traite. Barcelone connaît une présence significative de personnes d'origine immigrée par rapport aux autres villes catalanes. Cette immigration se reflète en milieu scolaire, surtout au préscolaire et au primaire.

Une étude sur les enseignants (Garreta et Llevot, 2003), réalisée dans toute la Catalogne, analyse les principaux obstacles qui existent dans la communication entre l'école et les parents gitans et entre l'école et les parents d'origine immigrée. Selon cette étude, généralement, les enseignants attribuent aux familles la responsabilité d'un fonctionnement insatisfaisant de la communication. Ainsi, les principales difficultés qui ont été repérées sont : le bas niveau culturel, le conflit culturel que la famille génère à l'école, l'absence d'intérêt et la non-compréhension du système éducatif et de ce que celui-ci exige. Il faut aussi souligner que, pour les familles immigrées, la langue devient un obstacle important. On arrive à la conclusion que, dans leur compréhension du concept de participation, les enseignants ont la perception d'avoir peu de responsabilité dans cette communication et que ce sont les parents qui doivent faire l'effort principal et apporter les changements, qu'ils doivent assister plus assidûment aux réunions, s'intéresser et s'impliquer davantage dans le processus d'enseignement-apprentissage de leurs enfants, etc.

Toujours selon cette étude (Garreta et Llevot, 2003), du côté des parents d'élèves, ils montrent une attitude très positive à l'égard des services et du support reçus par leurs enfants. Dans la plupart des cas, les personnes interviewées manifestent avoir été traitées correctement par tous les professionnels lors de leur déplacement

à l'école et elles se montrent reconnaissantes de l'accueil et des informations reçus. Peu de familles rapportent des incidents ou des conflits entre enfants ou avec d'autres gens dans l'établissement. Elles jugent positivement l'attitude de médiation des établissements et leur capacité d'intervention dans la résolution des conflits qui peuvent s'y produire. Les auteurs se disent surpris par ces appréciations positives qui contredisent l'idée assez répandue que les familles immigrées ont un faible niveau de connaissances sur qui se passe à l'école et rencontrent des difficultés dans leur communication avec cette dernière. Cependant, d'autres études (Serra, 2001) ont montré qu'il existe des conflits et que parfois ceux-ci sont graves. Garreta et Llevot (2003) en concluent que l'attitude positive des parents pourrait tenir des relations que les familles entretiennent réellement avec les professionnels des établissements scolaires, d'une bonne disposition des familles ou encore d'attitudes résignées des parents avec le souci de ne pas amplifier les problèmes. Certes les familles immigrées formulent des demandes en lien avec leur situation d'immigrées et portant sur certaines difficultés linguistiques, l'enseignement des langues et des cultures d'origine, le besoin d'adaptation des cantines scolaires ou la préoccupation pour les attitudes xénophobes. Cependant, sur beaucoup d'autres questions posées, les familles immigrées rejoignent les autres familles.

Une autre étude (Arie, 2004) a porté sur la participation démocratique dans les établissements scolaires, spécialement sur celle des collectivités les plus défavorisées (dans notre cas, des immigrés d'origine africaine, centre-américaine et sud-américaine, puisqu'ils ont une plus grande présence en Catalogne). On a remarqué que la plupart des interviewés considéraient très important tout ce qui concernait l'accueil des élèves, parce qu'il y a un progrès dans leur intégration au niveau social, linguistique et relationnel. Évidemment, cet intérêt pour l'accueil varie en fonction des intervenants de l'établissement et du nombre d'élèves immigrés. Également, cet intérêt pour l'accueil (spécialement des élèves étrangers) est relativement récent, ainsi que le phénomène de l'immigration dans les classes. En effet, les Plans d'Accueil dans les écoles catalanes ont été rédigés à partir de 2000 et s'adressent spécialement aux élèves immigrés. Cependant, il faudrait avoir une perspective globale et élaborer ces plans pour tous les élèves. Certains enseignants n'ont pas favorablement accueilli le développement de ce genre de mesures. Pour eux, l'école n'a pas obtenu davantage de ressources humaines ni matérielles pour développer correctement les Plans d'Accueil. Ceci a eu pour conséquence un travail supplémentaire pour les enseignants. Et cette surcharge est utilisée comme raison principale du manque suffisant de temps à consacrer aux familles.

### **La formation des enseignants pour la prise en charge et la compréhension de la diversité culturelle**

C'est à partir de 1984 que des propositions spécifiques ont été élaborées pour la formation des enseignants à l'interculturalité dans des pays qui commençaient à recevoir de nombreux immigrés. Il faut remarquer d'abord les Recommandations du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe sur la Formation des Enseignants qui,

dans le cadre d'une éducation pour la compréhension interculturelle, conseillent les gouvernements des pays membres :

- d'inclure dans leurs systèmes juridiques et administratifs la dimension interculturelle dans la formation initiale et continue des enseignants;
- de développer des programmes de formation dont l'objectif serait de prendre conscience des différentes formes d'expression culturelle qui existent dans les cultures régionales et au sein des communautés d'immigrés;
- de comprendre qu'ils doivent dynamiser un mouvement de changement culturel dans le cadre de l'interculturalité;
- de connaître les différences sociales entre les pays d'origine et le pays d'accueil en ce qui concerne les aspects culturels et historiques;
- de prendre conscience des effets économiques, sociaux et politiques des migrations;
- de prendre conscience de l'importance des rapports entre l'école et les parents, spécialement avec les parents des enfants immigrés.

La nouvelle situation sociale, qui se dessine d'une manière accélérée, requiert que les professionnels de l'enseignement changent leur intervention éducative pour la situer dans le cadre d'une perspective interculturelle. Cependant, la réalité est plus complexe. D'après Garreta et Samper (2007), la formation initiale des enseignants espagnols souffre particulièrement d'une qualification professionnelle insuffisante. Ce déficit dans la professionnalisation de l'enseignement (préparation formelle et systématique dans le développement des connaissances et des savoir-faire didactiques, formation psychopédagogique, connaissance des conditionnements sociopolitiques des processus éducatifs, ...) complexifie le traitement scolaire de la diversité culturelle.

Des auteurs ont analysé les programmes d'études de la formation des instituteurs pendant le franquisme, et plus particulièrement les contenus idéologiques des curricula scolaires (Lerena, 1982; Cámara, 1983; Varela et Ortega, 1985). Ces analyses ont mis au jour l'association entre les essais de manipulation idéologique pendant le « national-catholicisme » (nationalisme exacerbé, identification entre le fait d'être espagnol et le catholicisme, l'antisémitisme, le militarisme xénophobe, ...) et une formation à l'enseignement pauvre.

Même après le « Livre Blanc » de 1969 et la Loi Générale de l'Éducation de 1970 (quand les Écoles Normales s'intègrent formellement dans l'Université), la formation des instituteurs restera nettement franquiste et par conséquent allergique à tout respect pour la pluralité linguistique et culturelle, interne ou externe. Par exemple, la discipline obligatoire de « Formation Politique » sera enseignée jusqu'en 1977 (Varela et Ortega, 1985).

Après une analyse des programmes actuels conduisant à l'obtention du diplôme de Professeur de l'Enseignement Primaire dans les différentes spécialités (Éducation Pré-scolaire, Éducation Primaire, Éducation Physique, Éducation Musicale, Éducation Spéciale, Langues Étrangères) et malgré la pluralité linguistique et culturelle de l'Espagne, Garreta et Samper (2007) n'ont trouvé aucune discipline

obligatoire faisant référence à la scolarisation des élèves immigrés ou à la reconnaissance de la diversité culturelle interne à la société.

Souvent, les enjeux de la diversité n'ont pas été présentés sous l'angle de la différenciation culturelle ou bien des inégalités sociales, réelles ou potentielles, mais comme une adaptation scolaire aux élèves ayant des déficits sensoriels, physiques ou psychiques. Il existe un danger à réduire l'interculturalité à un chapitre de plus de l'éducation spéciale. Autrement dit, d'une manière plus ou moins explicite, la formation des enseignants à la prise en charge de la diversité culturelle s'apparenterait plus à un modèle d'éducation compensatoire.

Les programmes de formation permanente en Espagne se caractérisent par une faible marge d'implication et de participation des enseignants dans leur planification, cette initiative relevant des institutions (López Reillo, 2006). Également, les enseignants se montrent insatisfaits de la formation qu'ils ont reçue sur l'éducation interculturelle et une majorité, qui se situe entre 70% et 85%, demandent une formation spécialisée (García Castaño *et al.*, 2006).

## Conclusion

Dans les deux contextes, la recherche a documenté les bénéfices de l'engagement des parents en général dans le vécu scolaire de leurs enfants et situé les différents facteurs qui en facilitent la dynamique ou qui la neutralisent. À l'école primaire, il y a une corrélation positive entre l'engagement parental et la performance scolaire des enfants (Fortier et Mercier, 1994). Selon Deslandes et Royer (1994), le partenariat école-famille aurait un impact positif sur les protagonistes que sont les élèves (amélioration des performances, moins d'absentéisme, attitude plus positive à l'égard de l'école), les parents (satisfaction envers l'école, confiance en leurs propres habiletés éducatives et aussi envers les enseignants) et les enseignants (attitude plus positive envers les parents et envers leur propre pratique professionnelle). Au secondaire, l'engagement parental expliquerait 23% de la variance liée à l'abandon scolaire au secondaire (Potvin *et al.*, 1999).

Au Québec, des chercheurs insistent sur la nécessité que l'école prenne en compte la réalité des familles et leur point de vue pour une meilleure structuration du développement de l'enfant-élève (Kanouté, 2006; Laaroussi, 1996). Ainsi, l'unilatéralisme de l'école dans la définition des termes essentiels de la relation école-famille pousse des familles à faire de la résistance et à s'éloigner de l'école. Souvent les parents croient que leur présence dans les structures comme les conseils d'établissement n'est que figuration puisque la prise en compte de leur avis n'est pas effective (Kanouté, 2003).

En Catalogne, le consensus de 1978 sur la cogestion du scolaire avec les parents (Constitution de 1978) s'est progressivement érodé (Fernandez Engutita, 2007). En effet, s'est installée la perception que les enseignants n'étaient pas d'accord sur qui devait diriger les établissements et quelles devaient être les relations avec les élèves et avec les parents. Dès lors, nous avons assisté à un éloignement progressif des

enseignants vis-à-vis des « Conseils Scolaires » (où sont représentés l'Administration, les enseignants, les élèves et les parents) et à une bureaucratisation de ces derniers, qui, au lieu d'être des instruments de cogestion collective et bipartite, enseignants-parents, sont devenus de simples dispositifs de contrôle formel des décisions prises par les équipes d'enseignants et – dans une moindre mesure – par les directions des établissements. Les « Conseils Scolaires » sont devenus aussi des instruments pour la mobilisation occasionnelle des parents, afin de soutenir les décisions et les revendications des enseignants. Et, comme conséquence, nous avons aussi observé un désenchantement progressif des parents en ce qui concerne les différents mécanismes de participation.

Au vu des rapports en général entre l'école et les familles, il n'est pas surprenant que les rapports école-familles immigrées soient complexes. Les enjeux que recouvrent ces derniers sont au cœur des rapports d'altérité ethnoculturelle. Dans les deux contextes, des chercheurs ont opté pour l'interculturel comme modalité de formalisation de cette altérité autour des idées maîtresses suivantes (Kanouté, à paraître) :

- la reconnaissance de la diversité ethnoculturelle comme réalité structurelle de la société;
- la prise en compte inclusive de la diversité ethnoculturelle dans les politiques et les pratiques;
- l'obligation d'une réflexion continue sur la tension intrinsèque à l'interculturel : admettre la diversité tout en se préoccupant de la construction du « vivre ensemble » (normes, lois et valeurs consensuelles à une époque donnée);
- la promotion de rapports ethnoculturels non fondés sur l'iniquité, la domination, l'exclusion, le racisme;
- l'objectivation, par les protagonistes d'une situation sociale donnée, de leur cadre de référence identitaire.

La prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans le milieu scolaire ne saurait être effective sans sa prise en charge efficace par les curricula de formation initiale des enseignants. Le bilan fait dans ce domaine au Québec et en Catalogne montre des leviers intéressants qui permettent de travailler sur les différents défis. Cependant, les formateurs dans le domaine de l'interculturel gagneraient à inscrire leur travail dans trois enjeux plus larges touchant la formation des enseignants : arri-mage des idées de l'interculturel dans le corps des connaissances sur l'apprentissage et l'enseignement; dialogue entre cours, séminaires et stages; amélioration de la qualité générale de la formation pédagogique, didactique et disciplinaire des enseignants.

Des recherches dans les deux contextes révèlent également que, très souvent, le scolaire est inscrit dans d'autres préoccupations de la famille immigrée (intégration linguistique, sociale et professionnelle). En somme, pour soutenir les élèves et leur famille, le meilleur scénario serait une synergie entre l'école, d'autres institutions (comme la santé et les services sociaux) et les organismes communautaires pour une actualisation du capital socioculturel des familles immigrées et pour une déconstruction de la stigmatisation et des prédictions créatrices d'échec (Lorcerie, 2003).

## Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1989). L'école face au défi pluraliste, dans C. Camilleri et M. Cohen-Emerique, *Chocs de cultures*. Paris : L'Harmattan, p. 225-245.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIII, n° 1, p. 123-132.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène*. Paris: Anthropos.
- BONAL et alii (2003). *Apropiacions escolars*. Barcelona: Octaedro.
- CÁMARA, G. (1983). El adoctrinamiento en la escuela del franquismo. Nacional-catolicismo y textos escolares 1936-1951, dans Iglesias, J., *Infancia y sociedad en España*. Jaen : Hesperia, p. 159-200.
- CAMILLERI, C. (1989). La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir, dans C. Camilleri et M. Cohen-Emerique (Dir.), *Chocs de culture : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan, p. 21-76.
- CAMILLERI, C. (1995). Relations et apprentissages interculturels : réflexion d'ensemble, dans M. Abdallah-Pretceille et T. Alexander (Dir.), *Relations et apprentissages interculturels*. Paris : Armand Collin, p. 135-144.
- CGTSIM - Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal (2006). Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques – Inscriptions au 30 septembre 2005. Montréal : Le Comité.
- CIDE (2000). *El sistema educativo español*. Madrid: CIDE.
- COHEN-EMERIQUE, M. et J. Hohl (2004). Les réactions défensives à la menace identitaire chez les professionnelles en situation interculturelle. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n° 61, p. 21-34.
- COMISIÓN EUROPEANA (1998). *El papel de los padres en los sistemas educativos de la Unión Europea*. Bruselas : Comisión Europea.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1994). *Être parent d'élève du primaire, une tâche éducative irremplaçable*. Montréal : Le Conseil, Direction de la communication.
- DE QUEIROZ, J.- M. (2005). *L'école et ses sociologies*. Paris : PUF.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (1992). *Currículum. Educació primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (1992b). *Educació secundària obligatòria. Ordenació Curricular*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- FaPaC (1998). *Què és un APA?: el seu funcionament*. Barcelona: FaPaC.
- FaPaC (1998a). *Què és un APA: l'organització*. Barcelona: FaPaC.



- FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad, dans Garreta, J., *La relación familia-escuela*. Lleida: Universitat de Lleida/Fundación Santa María, p. 13-32.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J. et alii (2006). *Inmigración y escuela: la diversidad cultural en el sistema educativo andaluz*. Granada: Informe de investigación, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- GARRETA, J. (2007). *La relación familia-escuela*. Lleida: Universitat de Lleida/Fundación Santa María.
- GARRETA, J. et alii (2004). *La relació familia d'origen immigrant i l'escola: realitats i imatges*. Estudi Arie. Lleida: non publié.
- GARRETA, J. et Llevot, N. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE.
- GARRETA, J. et Samper, Ll. (2007). *Educación e inmigración en España: debates en torno a la acción del profesorado*. Lleida: Universitat de Lleida (non publié).
- HOHL, J. (1996). Qui sont « les parents »? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et Politiques-RIAC*, n° 35, p. 51-62.
- HOHL, J. et M. Normand. (2000). Enseigner en milieu pluriethnique dans une société divisée, dans M. McAndrew et F. Gagnon, *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées (Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique)*. France : L'Harmattan, p. 169-179.
- KANOUTÉ F. et C. Gervais (2006). *La formation des maîtres et la compétence en interculturel*. Organisation : Immigration et Métropoles, conseil des partenaires élargi. Montréal, 7-8 décembre 2006.
- KANOUTÉ, F. (2002). Les profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVIII, n° 1, p. 171-190.
- KANOUTÉ, F. (2006). L'hétérogénéité ethnoculturelle en classe traitée dans un cours de formation initiale à l'enseignement, dans D. Mujawamariya (Éd.), *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada*. Berne : Peter Lang, p. 101-118.
- KANOUTÉ, F. (à paraître). La pratique de l'interculturel, dans C. Solar et F. Kanouté, *Équité en éducation et formation*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- KANOUTÉ, F., L. duong et G. Audet (2007). *L'insertion sociale en classe d'élèves du primaire issus de l'immigration récente à Montréal, leur profil académique et leur socialisation familiale*. Rapport de recherche remis au FQRSC.
- LADMIRAL, J-R. et E. M. Lipiansky (1989). *La communication interculturelle*. Paris : Armand Colin Éditeur.
- LERENA, C. (1982). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.

- LÓPEZ REILLO, P. (2006). *Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado*. Tenerife: Cabildo de Tenerife.
- LORCERIE, F. (2003). *L'école et le défi ethnique*. Paris : ESE.
- MC ANDREW, M. et J.-P. Proulx (2000). Éducation et ethnicité au Québec: un portrait d'ensemble, dans M. McAndrew et F. Gagnon (Dir.), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées*. Paris/Montréal : L'Harmattan/L'Harmattan Inc., p. 85-110.
- MELS - Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *À propos des conseils d'établissement*. Québec : Gouvernement du Québec.  
<http://www.mels.gouv.qc.ca/conseils/index.html> (site consulté le 5 avril 2007).
- MEQ – Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- SAMPER, LL., N. Llevot, J. Garreta et Chastenay, M.-H. (2000). Éducation et ethnicité : le cas Catalna, dans M. McAndrew et F. Gagnon (Dir.), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées*. Paris/Montréal : L'Harmattan/L'Harmattan inc., p. 127-145.
- SERRA, C. (2001). *Identitat, racisme i violencia. Les relacions interètniques en un institut català*. Tesi doctoral, Facultat de Ciències de l'Educació, Universitat de Girona.
- VARELA, J. et Ortega, F. (1985). *El aprendiz de maestro*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.
- VATZ-LAAROUSSI, M., C. Lévesque F. Kanouté, L. Rachédi, C. Montpetit, K. Duchesne (2005). *Les différents modèles de collaboration familles-école : trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec*. Rapport de recherche remis au FQRSC.

Pages web : <http://www.gencat.es>