

COLLECTION

PROBLÈMES SOCIAUX  
ET INTERVENTIONS SOCIALES



# Les rapports intergénérationnels dans la migration

De la transmission  
au changement social

Sous la direction de  
**Michèle Vatz Laaroussi**

Préface de  
**Fasal Kanouté**

 Presses  
de l'Université  
du Québec





## COLLECTION

### PROBLÈMES SOCIAUX ET INTERVENTIONS SOCIALES

FONDÉE PAR HENRI DORVIL (UQAM)  
ET ROBERT MAYER (UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL)

L'analyse des problèmes sociaux est encore aujourd'hui au cœur de la formation de plusieurs disciplines en sciences humaines, notamment en sociologie et en travail social. Les milieux francophones ont manifesté depuis quelques années un intérêt croissant pour l'analyse des problèmes sociaux, qui présentent maintenant des visages variables compte tenu des mutations des valeurs, des transformations du rôle de l'État, de la précarité de l'emploi et du phénomène de mondialisation. Partant, il devenait impératif de rendre compte, dans une perspective résolument multidisciplinaire, des nouvelles approches théoriques et méthodologiques dans l'analyse des problèmes sociaux ainsi que des diverses modalités d'intervention de l'action sociale, de l'action législative et de l'action institutionnelle à l'égard de ces problèmes.

La collection *Problèmes sociaux et interventions sociales* veut précisément témoigner de ce renouveau en permettant la diffusion de travaux sur divers problèmes sociaux. Pour ce faire, elle vise un large public comprenant tant les étudiants, les formateurs et les intervenants que les responsables administratifs et politiques.

Cette collection était à l'origine codirigée par Robert Mayer, professeur émérite de l'Université de Montréal, qui a signé et cosigné de nombreux ouvrages témoignant de son intérêt pour la recherche et la pratique en intervention sociale.

DIRECTEUR

**HENRI DORVIL, PH. D.**

*École de Travail social, Université du Québec à Montréal*

CODIRECTRICE

**GUYLAINE RACINE, PH. D.**

*École de Service social, Université de Montréal*

**Les rapports  
intergénérationnels  
dans la migration**

Membre de  
L'ASSOCIATION  
NATIONALE  
DES ÉDITEURS  
DE LIVRES

## Presses de l'Université du Québec

Le Delta 1, 2875, boulevard Laurier, bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2

Téléphone: 418 657-4399

Télécopieur: 418 657-2096

Courriel: puq@puq.ca

Internet: www.puq.ca

### *Diffusion/Distribution:*

**CANADA** Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec) J7H 1N7  
Tél.: 450 434-0306 / 1 800 363-2864

**FRANCE** AFPU-D – Association française des Presses d'université  
Sodis, 128, avenue du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77 403 Lagny, France – Tél.: 01 60 07 82 99

**BELGIQUE** Patrimoine SPRL, avenue Milcamps 119, 1030 Bruxelles, Belgique – Tél.: 02 736 68 47

**SUISSE** Servidis SA, Chemin des Chalets 7, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél.: 022 960.95.32



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

# Les rapports intergénérationnels dans la migration

De la transmission  
au changement social

Sous la direction de  
**Michèle Vatz Laaroussi**

Préface de  
**Fasal Kanouté**



Presses de l'Université du Québec

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

Vedette principale au titre :

Les rapports intergénérationnels dans la migration :  
de la transmission au changement social  
(Collection Problèmes sociaux et interventions sociales; 73)  
Comprend des références bibliographiques.

ISBN 978-2-7605-4292-1

1. Immigrants – Québec (Province). 2. Immigrants – Intégration – Québec  
(Province). 3. Transmission intergénérationnelle – Québec (Province).  
4. Immigrantes – Québec (Province) – Conditions sociales. I. Vatz-Laaroussi,  
Michèle, 1957- . II. Collection: Collection Problèmes sociaux & interventions  
sociales; 73.

JV7290.Q8R36 2015

05.9'0691209714

C2015-940334-0

---

Financé par le  
gouvernement  
du Canada

Funded by the  
Government  
of Canada

**Canada**



Conseil des arts  
du Canada

Canada Council  
for the Arts

**SODEC**

**Québec**

---

*Conception graphique*

**Richard Hodgson et Michèle Blondeau**

*Image de couverture*

**Shutterstock**

*Mise en pages*

**Interscript**

**Dépôt légal: 3<sup>e</sup> trimestre 2015**

- › Bibliothèque et Archives nationales du Québec
- › Bibliothèque et Archives Canada

© 2015 – Presses de l'Université du Québec

*Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés*

Imprimé au Canada

# PRÉFACE

## **UNE RÉFLEXION SUR LES DYNAMIQUES DE LA MIGRATION QUI ALLIE COMPLEXITÉ, PRAGMATISME ET RIGUEUR SCIENTIFIQUE**

Fasal Kanouté

*Professeure en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal*

Ce livre, intitulé *Les rapports intergénérationnels dans la migration – De la transmission au changement social*, est bienvenu à plus d'un titre dans l'univers de la réflexion scientifique sur le thème de la migration. Comprendre un phénomène social de manière fine permet des décisions politiques éclairées pour traiter des enjeux qui y sont reliés. À l'heure où l'immigration, comme la diversité ethnoculturelle en général, fait intensivement débat dans nos sociétés, un traitement complexe d'un pan de cette réalité est d'une grande utilité.

Tout d'abord, le livre est original dans sa manière riche d'explorer une dimension du thème de la migration qui n'a pas fini de révéler tous les enjeux dont elle est porteuse : celle de la transmission intergénérationnelle, « un monde de l'entre-deux qui se construit entre ses acteurs, selon les situations et les temporalités » (Vatz Laaroussi, introduction du présent ouvrage). Ensuite, l'ouvrage met l'accent, de manière très fine et systématique, sur l'agentivité des femmes dans le processus migratoire, avec en toile de fond la transmission intergénérationnelle. Finalement, certaines contributions mettent en exergue les bénéfices que les institutions, comme l'école et le réseau de la santé et des services sociaux, peuvent tirer de cette cartographie intelligente des enjeux relatifs aux dynamiques d'établissement des immigrants, dans la perspective d'une coconstruction équitable du « vivre-ensemble ».

Parlant de complexité, la compréhension de la transmission, que le livre nous propose, est loin d'un processus de réification et d'enfermement identitaires. Ce parti pris dynamique et interactionniste dans le traitement du phénomène transpire déjà de mots clés qui structurent l'intitulé de certaines parties de l'ouvrage : reconfiguration, recomposition, transformation. La transmission est abordée sous divers angles mettant en jeu autant des contenus symboliques que matériels, avec une réflexion sur les ressorts de la mémoire, de la nostalgie et de l'imaginaire. Également, dans une perspective à la fois systémique et différenciée, le livre aborde la femme immigrante en la grand-mère, la mère, la fille, la jeune femme, l'aînée, mais aussi la travailleuse et la citoyenne.

Quelles sont les retombées d'un regard croisé aussi riche sur l'entrelacs des relations tissées entre des femmes immigrantes de différentes générations ? Pour des intervenants institutionnels comme les travailleurs des milieux scolaires et de la santé, l'éclairage de cet ouvrage bonifie certainement la qualité de la relation avec les élèves, jeunes enfants d'origine immigrante, et avec leur famille, dans le but de leur offrir les services dont ils ont besoin avec le respect dû à tout citoyen. Au-delà de ces intervenants, un ouvrage comme celui-ci donne un autre type de recul au citoyen, immigrant ou non, qui veut être proactif dans la construction du « vivre-ensemble ».

Nous ne saurions terminer sans souligner que la réflexion mise en lumière dans cet ouvrage découle de résultats de recherche sur les parcours migratoires et les dynamiques d'établissement dans la société d'accueil, avec une méthodologie novatrice à la hauteur de la complexité des angles d'étude, mais selon toute la rigueur scientifique requise. Ce dernier constat nous permet de clore cette entrée en matière sur un autre bénéfice à tirer des contributions du livre : elles constituent des outils privilégiés pour la formation universitaire, initiale et continue, dans différents domaines comme le travail social et les sciences de l'éducation.

Bonne lecture



# TABLE DES MATIÈRES

## PRÉFACE

Une réflexion sur les dynamiques de la migration qui allie complexité, pragmatisme et rigueur scientifique .....	VII
<i>Fasal Kanouté</i>	

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX .....	XIX
-------------------------------------	-----

INTRODUCTION .....	1
--------------------	---

Trois recherches, trois regards sur les rapports intergénérationnels dans la migration .....	1
<i>Michèle Vatz Laaroussi</i>	

1. Vers un cadre conceptuel de l'échange intergénérationnel en situation de migration .....	3
---	---

2. Un ouvrage: trois recherches .....	7
---------------------------------------	---

3. Une méthodologie d'analyse cumulative et intégrative des savoirs .....	9
---	---

Bibliographie .....	10
---------------------	----

**PARTIE 1****UNE APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE PARTICIPATIVE ET COMPRÉHENSIVE** ..... 13**CHAPITRE 1****TROIS RECHERCHES EN DIALOGUE** ..... 15

*Michèle Vatz Laaroussi, Michèle Charpentier, Lucille Guilbert,  
Anne Quéniart et Lilyane Rachédi Drapeau*

## 1. Les grands courants de la recherche qualitative ..... 16

## 2. Les recherches sur les dynamiques intergénérationnelles et familiales en contexte de migration : un cadre conceptuel qui dessine le parcours méthodologique ..... 18

## 3. Les fondements épistémologiques de la démarche méthodologique ..... 20

## 4. Une démarche méthodologique originale et complexe ..... 22

## 4.1. Le processus de terrain ..... 22

## 4.2. Les outils de collecte et de synthèse des données ..... 28

## 4.3. L'analyse des données : des acteurs en dialogue ..... 33

## 5. L'interprétation par la participation et le sens ..... 35

## Conclusion sur la recherche intergénérationnelle en situation migratoire : multiplier les recherches participatives ..... 36

## Bibliographie ..... 36

**PARTIE 2****UN PORTRAIT DES GÉNÉRATIONS D'IMMIGRANTS AU QUÉBEC**

## Représentations et pratiques ..... 39

**CHAPITRE 2****LES AÎNÉES IMMIGRANTES**

## Des femmes résilientes se sentant plus libres ..... 41

*Michèle Charpentier et Anne Quéniart*

## 1. Le contexte de la recherche ..... 42

## 2. Les parcours migratoires des aînées ..... 43

## 2.1. Les circonstances et motifs de la migration ..... 43

## 2.2. L'expérience de la déqualification ..... 45

## 3. Les expériences de vieillissement des aînées immigrantes au Québec ..... 46

## 3.1. Vieillir seule ..... 46

## 3.2. Vieillir en sécurité ..... 48

## 3.3. Se sentir plus libre ..... 48

## Conclusion ..... 51

## Bibliographie ..... 52

**CHAPITRE 3****LES FEMMES ADULTES, FILLES, MÈRES ET TRAVAILLEUSES**

Génération sandwich, génération pivot ou génération sacrifiée? . . . 55

*Michèle Vatz Laaroussi*

1. La famille séparée par des déplacements forcés . . . . . 57

2. Des femmes porteuses d'espoir et d'énergie: les *super-women*! . . . 58

2.1. Des réorientations et des rôles qui se multiplient . . . . . 58

2.2. Des comparaisons entre la façon de vivre les rôles multiples  
ici et au pays d'accueil . . . . . 59

3. Des femmes porteuses d'insertion . . . . . 60

3.1. L'importance du travail . . . . . 61

3.2. La conciliation famille-travail et l'entraide intergénérationnelle . . . . 61

4. Un pivot entre les générations ou une position de retrait? . . . . . 63

4.1. Les transitions . . . . . 64

4.2. Des femmes en changement: motrices ou extérieures? . . . . . 67

Conclusion: la valeur famille comme nœud du changement? . . . . . 68

Bibliographie . . . . . 69

**CHAPITRE 4****DES JEUNES FEMMES EN PROJET**

Essai sur le processus d'individuation au cœur de la trajectoire

transgénérationnelle de familles réfugiées . . . . . 71

*Lucille Guilbert*1. La transition, le projet et l'individuation: un processus  
en boucle jamais achevé . . . . . 72

2. Les jeunes femmes arrivées à l'âge de l'enfance . . . . . 75

3. La transition de jeune adulte qui s'opère dans un contexte  
de crise violente . . . . . 77

4. La reconfiguration des valeurs et des comportements . . . . . 80

Conclusion . . . . . 83

Bibliographie . . . . . 84

**CHAPITRE 5****LES ADOLESCENTS IMMIGRANTS EN CLASSE D'ACCUEIL**

Les liens, l'identité et l'avenir . . . . . 87

*Michèle Vatz Laaroussi, Élodie Combes et Magninin Koné*1. L'écriture de l'histoire familiale: un processus  
de connaissance de soi! . . . . . 872. Le projet: une expérience de réussite, un espace de liberté  
et un temps pour soi . . . . . 90

3. Raconter l'histoire des liens . . . . . 92

4. « *Écrire mon histoire pour poser mon fardeau* »  
(extrait d'entrevue) . . . . . 945. Le livre comme transmission intergénérationnelle  
et interculturelle . . . . . 96

En conclusion: des jeunes en construction identitaire . . . . . 97

Bibliographie . . . . . 99

**PARTIE 3****DES TRANSMISSIONS RECONFIGURÉES** ..... 101**CHAPITRE 6****LES CONSTRUCTIONS DE LA NOSTALGIE**

## Vers un imaginaire collectif intergénérationnel ..... 103

*Michèle Vatz Laaroussi*

1. Les souvenirs sensoriels: des images et des sons à partager,  
la langue comme patrimoine. .... 106
  2. Des figures maternelles héroïques comme tradition familiale. .... 108
  3. L'image du pays d'origine comme construction symbolique  
de la communauté ..... 109
- Conclusion: un imaginaire familial transnational. .... 111
- Bibliographie ..... 111

**CHAPITRE 7****L'IMMIGRATION, LA MATERNITÉ ET LA PÉRINATALITÉ**Des transformations majeures amorties par les professionnels  
et l'expertise des autres femmes ..... 113*Lilyane Rachédi Drapeau*

1. La part du médical: une reconnaissance sans borne... ..... 114
  2. Mais, des femmes immigrantes détentrices de remèdes  
encore bien valables et une entraide inestimable ..... 116
- Pour ne pas conclure: dans la migration, des changements  
perçus essentiellement dans la place des pères. .... 119
- Bibliographie ..... 120

**CHAPITRE 8****LA TRANSMISSION D'OBJETS ET LE PARTAGE****DE LEUR SIGNIFICATION SYMBOLIQUE** ..... 121*Laura Anson Perez*

1. Quels objets les femmes réfugiées choisissent-elles d'apporter  
au Québec? ..... 122
  2. La signification de ces objets pour les femmes ..... 122
  3. Une transmission ou un héritage? ..... 124
  4. Le rôle de ces objets dans le processus migratoire. .... 124
  5. La transmission et le partage de la signification symbolique  
des objets ..... 127
  6. La signification symbolique des objets pour chacune  
des trois générations ..... 128
- Conclusion ..... 128
- Bibliographie ..... 130

**CHAPITRE 9****LES FEMMES ÂNÉES IMMIGRANTES AU SEIN DES RAPPORTS INTERGÉNÉRATIONNELS**

<b>De multiples formes de transmissions et de legs</b> . . . . .	131
<i>Anne Quéniart et Michèle Charpentier</i>	
<b>1. Le vieillissement</b> . . . . .	132
1.1. Un vieillissement accepté qui s'inscrit dans la « nature des choses » . . . . .	133
1.2. Une volonté de rester active et en mouvement, mais plus lentement . . . . .	134
<b>2. La transmission intergénérationnelle</b> . . . . .	135
2.1. La transmission d'un lien d'appartenance à la culture d'origine . . . . .	135
2.2. La transmission des valeurs qu'elles jugent essentielles . . . . .	137
<b>3. Les legs</b> . . . . .	138
3.1. La solidarité familiale et l'amour filial en héritage . . . . .	138
3.2. L'héritage scolaire: la fierté d'avoir financé les études . . . . .	139
3.3. Les souvenirs et legs finaux: le souvenir de la personne qu'elles étaient . . . . .	139
<b>Conclusion</b> . . . . .	140
<b>Bibliographie</b> . . . . .	140

**CHAPITRE 10****LES HISTOIRES FAMILIALES EN CLASSE D'ACCUEIL**

<b>Espaces de dialogues, de médiation et de reconnaissance</b> . . . . .	143
<i>Magnin Koné</i>	
<b>1. Les différents acteurs</b> . . . . .	144
1.1. Les élèves . . . . .	144
1.2. Les familles . . . . .	144
1.3. L'école . . . . .	144
1.4. Les organismes communautaires . . . . .	145
<b>2. L'écriture de l'histoire en contexte familial</b> . . . . .	145
2.1. La transmission intergénérationnelle de l'histoire familiale . . . . .	145
2.2. Le processus d'écriture . . . . .	146
<b>3. Le contexte scolaire</b> . . . . .	147
3.1. L'éducation interculturelle . . . . .	147
3.2. La valorisation des élèves . . . . .	148
3.3. L'histoire familiale comme vecteur de reconnaissance . . . . .	148
3.4. Le rôle des parents immigrants dans la réussite scolaire des jeunes . . . . .	149
<b>4. Dynamiques d'écriture et dialogues</b> . . . . .	149
4.1. L'écriture médiatrice . . . . .	150
4.2. L'écriture dialogique . . . . .	150
4.3. L'écriture familiale . . . . .	151
<b>Conclusion: un projet de transmission, création et reconstruction</b> . . . . .	152
<b>Bibliographie</b> . . . . .	152

## **PARTIE 4**

### **DES INTERACTIONS, DES RAPPORTS SOCIAUX ET DES RELATIONS EN RECOMPOSITION . . . . . 155**

#### **CHAPITRE 11**

#### **LES IMPLICATIONS SOCIALES DES FEMMES IMMIGRANTES DE DIFFÉRENTES GÉNÉRATIONS ET PERCEPTIONS DES RAPPORTS DE GENRE . . . . . 157**

*Amelia León Correal*

- 1. Un engagement social différencié selon les générations . . . . . 158
- 2. Des rapports de genre en mouvance . . . . . 160
- 3. La force au féminin pour la famille . . . . . 162
- Pour conclure: des discours et des parcours de femmes qui inspirent  
une réflexion sur ma propre expérience d'implication sociale . . . . . 163
- Bibliographie . . . . . 165

#### **CHAPITRE 12**

#### **LES RAPPORTS INTERGÉNÉRATIONNELS QUAND LES FEMMES RÉFUGIÉES SONT VEUVES OU DIVORCÉES . . . . . 167**

*Javorka Zivanovic Sarenac et Michèle Vatz Laaroussi*

- 1. Qu'avons-nous appris sur les transmissions et productions  
de savoir au sein des trios intergénérationnels de femmes  
réfugiées? . . . . . 169
- 2. Le portrait des femmes réfugiées divorcées-séparées et veuves. . . 170
  - 2.1. Les grands-mères, veuves et divorcées: les suiveuses . . . . . 171
  - 2.2. Les femmes colombiennes veuves et divorcées:  
les chefs de file . . . . . 171
  - 2.3. Les femmes divorcées et veuves, premières actrices  
de la migration familiale. . . . . 171
- 3. Des femmes qui font face aux obstacles de l'intégration . . . . . 172
  - 3.1. L'expérience positive des femmes colombiennes. . . . . 172
  - 3.2. Des femmes fortes . . . . . 173
  - 3.3. La dépendance comme expérience difficile des grands-mères  
et des mères. . . . . 173
- 4. La transformation et la transmission des valeurs: des rapports  
intergénérationnels en changement . . . . . 174
- 5. Les rapports hommes/femmes et la représentation du mariage:  
des représentations et pratiques qui se transforment au fil  
des générations. . . . . 175
- 6. Mais quelle place tient l'expérience de divorce des femmes  
dans ces changements de représentation? . . . . . 177
- Conclusion: immigration, séparations et reconstruction identitaire . . . 178
- Bibliographie . . . . . 180

**CHAPITRE 13****LE RÔLE DES MÉDIAS ET D'INTERNET DANS LES RELATIONS  
INTERGÉNÉRATIONNELLES DE FEMMES RÉFUGIÉES**

<b>AU QUÉBEC</b> . . . . .	181
<i>Marie Louise Thiaw</i>	
<b>1. Une revue de littérature</b> . . . . .	182
<b>2. Les trios de femmes et les médias</b> . . . . .	184
2.1. Un lieu d'apprentissage de la langue et de la culture québécoises . . . . .	185
2.2. Une expression de solidarité intergénérationnelle . . . . .	186
2.3. Un agent d'exacerbation des conflits familiaux . . . . .	188
2.4. Un catalyseur d'individuation des jeunes femmes de troisième génération. . . . .	189
2.5. L'utilisation de Skype contourne l'absence physique par un face-à-face virtuel . . . . .	190
<b>Conclusion</b> . . . . .	191
<b>Bibliographie</b> . . . . .	192

**PARTIE 5****DES PRATIQUES POUR ACCOMPAGNER  
LES RAPPORTS INTERGÉNÉRATIONNELS  
EN TRANSFORMATION** . . . . .

195

**CHAPITRE 14****LA TRANSMISSION ET L'INTERVENTION FACE À LA MORT  
DANS L'IMMIGRATION** . . . . .

197

*Javorka Zivanovic Sarenac*

<b>1. L'immigration, le vieillissement de la population et la diversité religieuse au Québec</b> . . . . .	198
1.1. Le contexte québécois en transformation . . . . .	199
1.2. La transmission des informations autour de la mort . . . . .	199
<b>2. Le travail social face à la mort en immigration</b> . . . . .	201
2.1. Des perceptions et des représentations différentes à la base des malentendus . . . . .	202
2.2. L'entraide intergénérationnelle et la fin de vie . . . . .	203
<b>3. Les recommandations pour les interventions en travail social</b> . . . . .	203
3.1. Comment accompagner une personne immigrante mourante et sa famille? . . . . .	204
3.2. Comment accompagner la famille endeuillée . . . . .	205
<b>Conclusion: mieux comprendre pour mieux accompagner « en interculturel et en intergénérationnel »</b> . . . . .	207
<b>Bibliographie</b> . . . . .	208

**CHAPITRE 15**

**LE MONDE DE L'ÉDUCATION COMME VECTEUR INTERGÉNÉRATIONNEL**

<b>Des pratiques originales en milieu scolaire . . . . .</b>	<b>211</b>
<i>Françoise Armand, Nathalie Thamin et Michèle Vatz Laaroussi</i>	
<b>1. Les pratiques plurilingues à l'école comme vecteur de transmission et de coconstruction intergénérationnelles . . . . .</b>	<b>213</b>
<b>2. L'écriture à l'école comme soutien aux transmissions intergénérationnelles . . . . .</b>	<b>215</b>
2.1. Les défis de l'écrit pour les jeunes immigrants allophones . . . . .	215
2.2. La famille comme média vers les apprentissages en écriture . . . . .	217
2.3. Le rapport à l'écriture en français: de l'utilitarisme à l'esthétique . . . . .	219
<b>3. Le théâtre et les arts en milieu scolaire: reconnaissance interculturelle et intergénérationnelle . . . . .</b>	<b>221</b>
3.1. Les arts du langage en milieu scolaire . . . . .	221
3.2. Les ateliers d'expression théâtrale plurilingues dans les classes d'accueil du secondaire au Québec . . . . .	223
3.3. L'exploration d'une forme littéraire et théâtrale contemporaine comme outil de formation à destination des acteurs socioéducatifs: <i>Mémoire pleine</i> et <i>Tribulations d'une étrangère d'origine</i> d'E. Mazev . . . . .	225
<b>En guise de conclusion: quelques pistes pour des échanges intergénérationnels soutenant l'école et la réussite scolaire . . . . .</b>	<b>226</b>
<b>Bibliographie . . . . .</b>	<b>227</b>

**CHAPITRE 16**

**LE TRAVAIL SOCIAL CATALYSEUR DE DIALOGUES INTERGÉNÉRATIONNELS INTERCULTURELS . . . . .**

<b>LE TRAVAIL SOCIAL CATALYSEUR DE DIALOGUES INTERGÉNÉRATIONNELS INTERCULTURELS . . . . .</b>	<b>231</b>
<i>Michèle Vatz Laaroussi et Lilyane Rachédi Drapeau</i>	
<b>1. L'intervention communautaire pour un redéploiement de l'« intergénérationnel interculturel » . . . . .</b>	<b>232</b>
1.1. La prévention des conflits interculturels intergénérationnels en milieu communautaire . . . . .	233
1.2. Favoriser une vie saine pour les familles transnationales dans la situation de mobilité circulaire d'un membre ou de plusieurs membres de la famille . . . . .	234
1.3. Les ateliers de l'imaginaire . . . . .	235
<b>2. L'intervention transculturelle comme espace intergénérationnel: exemple de la Clinique transculturelle de l'Hôpital Jean-Talon . . . . .</b>	<b>236</b>
<b>3. Les médiations culturelles par l'art, la littérature et l'écriture comme outils de dialogue . . . . .</b>	<b>237</b>
3.1. Les musées, l'immigration et la mémoire . . . . .	238
3.2. L'utilisation du <i>photo-voice</i> : investissement intergénérationnel de l'espace . . . . .	239
3.3. Les ateliers de récits identitaires, la promotion des histoires familiales de jeunes immigrants en maison des jeunes . . . . .	239
3.4. Les éditions Passerelles ou comment favoriser le dialogue entre les cultures . . . . .	241

3.5. La fabrication de robes en papier avec des femmes immigrantes : le récit de soi à travers le vêtement . . . . .	242
3.6. L'utilisation de l'art et de la créativité en intervention interculturelle avec les familles et les réseaux . . . . .	243
<b>Conclusion pour un travail social innovant et créatif . . . . .</b>	<b>243</b>
<b>Bibliographie . . . . .</b>	<b>244</b>
<b>CONCLUSION</b>	
<b>Vers une éthique des relations intergénérationnelles . . . . .</b> <i>Michèle Vatz Laaroussi, Michèle Charpentier, Lucille Guilbert, Anne Quéniart et Lilyane Rachédi Drapeau</i>	<b>247</b>
1. L'individuation comme projet . . . . .	248
2. La circularité et la coconstruction <i>versus</i> la transmission . . . . .	250
3. De la solidarité mécanique à la coopération . . . . .	251
4. De l'intergénérationnel subi à l'engagement . . . . .	252
En conclusion: vers une éthique de la responsabilité? . . . . .	253
Bibliographie . . . . .	254
<b>POSTFACE . . . . .</b> <i>Claudio Bolzman</i>	<b>255</b>
<b>NOTICES BIOGRAPHIQUES . . . . .</b>	<b>259</b>





# LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

Figure 1.1.	Schéma épistémologique pour une approche compréhensive des relations et des rapports interculturels . . . . .	22
Figure 1.2.	Action dans les classes: les acteurs en présence . . . . .	25
Figure 1.3.	Trajectoire croisée intergénérationnelle dans la recherche sur les trios intergénérationnels . . . . .	30
Figure 1.4.	Exemple complété d'une carte intergénérationnelle des réseaux dans la recherche sur les trios intergénérationnels . . . . .	31
Figure 1.5.	Exemple de schéma-synthèses de production intergénérationnelle dans la recherche sur les trios (Colombie) . . . . .	32
Figure 1.6.	Exemple de schéma-synthèses de transmission intergénérationnelle dans la recherche sur les trios (Colombie) . . . . .	33
Figure 3.1.	Trajectoire d'un trio irakien . . . . .	65
Figure 3.2.	Schéma-synthèse de production intergénérationnelle d'un trio irakien . . . . .	65
Figure 3.3.	Schéma-synthèse de transmission intergénérationnelle d'un trio irakien . . . . .	66
Figure 3.4.	Carte intergénérationnelle des réseaux d'un trio irakien . . . . .	66

Tableau 1.1.	Portrait des entrevues et groupes de discussion par région . . . . .	26
Tableau 1.2.	Caractéristiques sociodémographiques et d'immigration des femmes immigrantes rencontrées (N = 83) . . . . .	29
Tableau 12.1.	Portrait des femmes réfugiées divorcées-séparées et veuves . . . . .	170



# INTRODUCTION

## **TROIS RECHERCHES, TROIS REGARDS SUR LES RAPPORTS INTERGÉNÉRATIONNELS DANS LA MIGRATION**

Michèle Vatz Laaroussi

*L'identité n'est pas un héritage, mais une création.*

*Elle nous crée, et nous la créons constamment.*

*Et nous ne la connaissons que demain.*

*Mon identité est plurielle, diverse.*

*Aujourd'hui, je suis absent, demain je serai présent.*

*J'essaie d'élever l'espoir comme on élève un enfant.*

*Pour être ce que je veux, et non ce que l'on veut que je sois.*

Mahmoud DARWICH

Entretien dans *Le Monde* du 12 février 2006<sup>1</sup>

*Pour moi, les femmes ont un grand rôle à jouer*

*dans tout processus de réconciliation et de*

*reconstruction après un conflit parce que,*

*dans les maisons, la plupart du temps,*

*c'est elles qui ont l'aiguille pour coudre les tissus,*

*pour coudre tout ce qui est déchiré dans la famille.*

Jeune fille rwandaise

---

1. <[http://www.dicocitations.com/citations-auteur-mahmoud\\_darwich-0.php#7d2EUDLEaruKzYz8.99](http://www.dicocitations.com/citations-auteur-mahmoud_darwich-0.php#7d2EUDLEaruKzYz8.99)>, consulté le 16 février 2015.

En intervention sociale, parler des rapports intergénérationnels dans les familles migrantes, c'est souvent parler des conflits, des problèmes relationnels et des difficultés d'intégration des uns ou des autres. Mais c'est aussi opposer deux mondes, l'un conçu comme traditionnel, celui des familles d'ailleurs et des parents et grands-parents, qui serait opposé à la représentation des familles modernes d'ici portée par les jeunes et les enfants. La question de la transmission intergénérationnelle, en introduisant une vision systémique, vient encore complexifier le paysage en apportant un nouvel élément d'analyse, mais aussi de problématisation aux dynamiques des familles immigrantes. Bien sûr, nombre d'intervenantes et d'intervenants sont conscients des effets pervers de ces polarisations et tentent d'innover avec des cadres pertinents d'analyse et d'action intégrant de nouveaux paradigmes comme les théories intersectionnelles, les perspectives postcoloniales ou encore l'approche interculturelle.

Cependant, lorsqu'il s'agit de rapports intergénérationnels au sein de familles immigrantes, plusieurs filtres viennent s'intercaler dans l'analyse et l'intervention sociale. Le premier est le filtre des cultures, culture d'origine et culture d'accueil, toutes deux souvent essentialisées et objectivées à travers des traits comportementaux grossis, voire des stéréotypes. Le second filtre concerne les générations et, là encore, les stéréotypes et l'ethnocentrisme sont de mise et s'articulent avec l'âgisme. Les générations les plus âgées sont vues comme passives, vulnérables et peu enclines au changement, les générations les plus jeunes étant perçues comme dynamiques, résolument modernes, voire postmodernes, rebelles et pro-occidentales dans leurs transformations.

Ainsi, si le concept de famille est très chargé émotionnellement et professionnellement lorsqu'on parle d'immigrants, celui de transmission paraît tout aussi détonnant. Une première acception, sans doute la plus courante, voit ces transmissions comme des transferts à travers la métaphore de l'héritage et du patrimoine. Ainsi des parents transféreraient à leurs enfants des valeurs et des pratiques culturelles, paquets cadeaux prédéterminés et aux couleurs du pays et de la culture d'origine. Mais dans une autre perspective, nous insisterons ici sur le «trans» de la transmission et nous intéresserons aux «trans-faire» intergénérationnels dans l'immigration: ce qui s'échange, se construit, circule, se «fait» entre les générations des familles immigrantes, dans et par l'exil, mais aussi dans et par la socialisation à un nouveau monde.

Dans ce second sens, la transmission intergénérationnelle renvoie à un monde de l'entre-deux qui se construit entre ses acteurs, selon les situations et les temporalités. Plus qu'un processus d'héritage, ce sont des modalités de médiation qui vont présider à ces constructions-circulations de pratiques, de savoirs et d'expériences au sein des générations. Ces processus de l'entre-deux renvoient à des modalités d'entraide, de solidarité,

de négociation et d'apprentissages qui recomposent, transforment et redessinent les rapports intergénérationnels tout autant que les identités individuelles et collectives.

## **1. VERS UN CADRE CONCEPTUEL DE L'ÉCHANGE INTERGÉNÉRATIONNEL EN SITUATION DE MIGRATION**

À une période où l'institution familiale dite traditionnelle est en crise et où on parle d'une recomposition-restructuration du champ de la famille, on n'a jamais autant parlé de transmission familiale. Dans le cadre de cette transformation du champ familial, le concept même d'héritage est remis en question. On n'envisage plus de manière statique et homogène la transmission d'un patrimoine de valeurs, d'objets et de croyances qui serait le même de génération en génération. On le conçoit plutôt comme un ensemble dynamique, changeant et dont le contenu est parfois moins important que le contenant et les fonctions remplies. Ainsi ce n'est pas tant les objets ou les histoires transmises qui sont importantes, mais plutôt le sens qu'ils prennent dans les relations entre les générations et la manière dont ils permettent de dessiner des liens entre l'avant et le maintenant. À l'ère de l'identité individuelle, l'héritage familial est devenu un ancrage du « Soi » et, comme le dit Maffesoli (2004), à propos des généalogies, la possibilité pour l'individu postmoderne de se rattacher à une temporalité et à son identité en développement. De la même manière, la mode de la généalogie vient remplir cette fonction heuristique de fixer l'histoire familiale à travers une chronologie, des liens de filiation et des acteurs clés pour les individus qui la construisent et la transmettent à leurs descendants.

De nombreux auteurs contemporains (De Gaulejac, 1999 ; De Singly, 2005 ; Vatz Laaroussi, 2009a) insistent sur cette nécessité pour l'individu de transmettre et de faire circuler des morceaux de son histoire individuelle qui s'inscrit dans une histoire familiale, mais aussi dans l'Histoire sociale de son époque. Cette nécessité ontologique semble renforcée par l'ère du relativisme et de la mondialisation qui se conjuguent pour dissoudre à la fois la singularité de l'individu et ses appartenances.

Pour les familles immigrantes, la transmission de l'histoire familiale, forme de mémoire familiale transmise à travers les générations et au-delà des frontières géographiques représente le gage d'une identité adaptative, ancrée et solide (Vatz Laaroussi, 2007a). La mémoire familiale se définit alors comme un ensemble d'images nostalgiques et déformées du pays d'origine, de liens familiaux, de l'ambiance familiale et des personnages quasi mythiques qui la jalonnent. Si comme l'indique Mousset (2011, p. 30), la transmission réfère à « un ailleurs, un au-delà, d'autres espaces, d'autres temps », on conçoit bien les fonctions de continuité et de

construction identitaire jouées par la transmission intrafamiliale (Daure, 2011; Montgomery *et al.*, 2011), mais aussi combien elle est nécessaire pour une adaptation solide et en douceur au nouveau contexte de vie. Cette transmission de l'histoire familiale permet en effet d'éviter aux jeunes les conflits de loyauté entre pays et entre cultures, mais représente aussi un vecteur pour construire, renforcer et développer les relations intergénérationnelles.

Plusieurs études portent sur les relations intergénérationnelles en situation migratoire et là encore les derniers travaux insistent sur la transformation et le renforcement de ces liens à travers l'expérience d'exil et d'adaptation à un nouveau milieu. Perregaux *et al.* (2008) insistent par exemple sur la fonction remplie par les enfants aînés des familles migrantes pour la circulation des rôles sociaux au sein et en dehors des familles. La scolarisation de l'enfant aîné marque selon elles, un point important dans la restructuration de la famille et la construction de sa nouvelle cohésion après les ruptures de l'exil. Bolzman (2008) analyse pour sa part les liens intergénérationnels de familles italiennes et espagnoles en Suisse et les qualifie de particulièrement forts et privilégiés, et ce, sur différents aspects : la cohabitation prolongée entre enfants adultes et parents, la fréquence élevée des contacts directs et indirects entre parents et enfants hors foyer, les multiples formes de solidarité parents-enfants se réalisant dans les deux sens. Il explique la force de ces liens, d'une part, par la sous-culture propre à ces groupes en Suisse, sous-culture populaire et originaire de sociétés ancrées sur la famille et la communauté, mais aussi par une sous-culture migrante dans laquelle on doit plus souvent se « débrouiller » avec son propre réseau. Aggoun (2003) s'intéresse aussi aux relations entre les « vieux », grands-parents algériens de France ou d'Algérie, et leurs petits-enfants immigrants. Il décrit des bricolages et des coconstructions alternatives en ce qui concerne la vieillesse, la mort, le rapport à la terre et la transmission de la mémoire.

Nos propres recherches sur la mobilité des familles immigrantes et réfugiées installées dans les régions du Québec (Vatz Laaroussi, 2009b) nous ont aussi amenés à analyser les rapports intergénérationnels au sein des réseaux familiaux. Nous avons pu constater qu'ils assurent une forme de continuité, voire de résilience, dans des réseaux transnationaux qui, eux, sont les voies de la mobilité pour les familles migrantes. En fait, ces liens intergénérationnels représentent l'infrastructure des réseaux transnationaux des immigrants et les relations entre les générations sont les vecteurs qui permettent à ces réseaux de remplir leurs fonctions de soutien et d'orientation des familles immigrantes tout au long de leur trajectoire.

En effet, lorsqu'on aborde les liens intergénérationnels dans l'immigration, on est rapidement amené à dépasser les frontières de la famille pour les situer au sein de réseaux transnationaux reliant pays d'origine,

d'accueil et de transit dans une temporalité multiple. Les immigrants selon leurs expériences familiales et selon leurs trajectoires conjuguent ainsi liens familiaux et réseaux transnationaux. Les réseaux, tout comme les familles, sont des espaces mouvants et dynamiques dans lesquels se déploient des fonctions de soutien, de continuité et de socialisation (Vatz Laaroussi et Bolzman, 2010). Transmission et rapports intergénérationnels se jouent ainsi non seulement à travers de la famille, mais plus largement au sein de réseaux transnationaux dans lesquels la famille est centrale ou périphérique. Les études sur les réseaux familiaux transnationaux illustrent en effet des articulations différenciées entre ces deux vecteurs de transmission et de continuité. Par exemple, Arsenault (2010) démontre combien les liens familiaux sont centraux dans les réseaux transnationaux des Colombiens au Québec alors que Le Gall et Cadotte-Dionne (2011) illustrent par la transmission de la religion chez les jeunes Maghrébins musulmans du Québec, l'articulation d'un réseau transnational élargi avec d'un côté la famille et ses fonctions d'éducation et de socialisation religieuse, mais de l'autre, les liens générationnels de ces jeunes particulièrement véhiculés par les réseaux virtuels dans lesquels ils s'approprient et construisent leur rapport à la religion.

Ainsi, qu'on l'aborde à travers les liens intergénérationnels, les relations familiales ou les réseaux transnationaux construits dans l'immigration, la question de la transmission se doit d'être élargie et analysée non seulement par ce qu'on transfère, mais aussi par ce qu'on construit dans ces trajectoires de mobilité.

Lucille Guilbert (2009, 2010) s'est intéressée aux savoirs issus des trajectoires migratoires pour des femmes et familles vivant à Québec. Elle présente le processus de retour aux études ou le développement de savoirs linguistiques comme une stratégie d'insertion reposant sur les savoirs de la migration. De plus, des compétences interculturelles ont été repérées chez des populations ayant vécu des déplacements forcés et répétés ou encore chez celles qui ont passé de longues années en camps de réfugiés (Guilbert, 2009, 2010; Vatz Laaroussi, 2009b). D'autres savoirs concernent les formations et les expériences professionnelles des membres des familles immigrantes ou encore s'articulent à des connaissances traditionnelles dans le domaine de la santé ou des soins. L'ensemble de ces savoirs et compétences se transmettent et circulent entre les générations au sein des réseaux et des familles immigrantes. Plus encore ils participent à la construction-reconstruction identitaire de ces migrants en apprentissage et en changement, quel que soit leur âge ou leur statut familial et générationnel.

La solidarité et l'entraide représentent deux autres éléments importants qui circulent entre les générations des familles et réseaux migrants. Lavoie *et al.* (2007) identifient trois courants d'analyse des solidarités au sein des familles migrantes, le premier plutôt culturaliste mettant de

l'avant ces pratiques d'entraide comme une caractéristique culturelle traditionnelle des familles migrantes; le deuxième, structuraliste, insistant sur les difficultés d'accès aux services qui contraignent à ces solidarités. Par ailleurs, ils évoquent une troisième voie dans laquelle nous nous situons et qui renvoie à la production de pratiques nouvelles. En effet, les trajectoires migratoires ont une incidence qui, à la fois, renforce ces solidarités et les traduit en stratégies familiales d'insertion (Vatz Laaroussi, 2001), mais, par ailleurs, des changements liés au mode de vie dans la société d'accueil viennent les contraindre et les transformer, faisant passer des solidarités mécaniques à des pratiques solidaires originales, choisies et sélectionnées. Ces pratiques elles aussi se transmettent et circulent au cœur des liens intergénérationnels des familles migrantes.

Ainsi nous définissons le cadre conceptuel qui préside à notre perspective et à cet ouvrage.

C'est à travers les réseaux immigrants mis en œuvre durant la trajectoire migratoire que se déploient des échanges intergénérationnels qui catalysent la production de savoirs, de compétences interculturelles, de nouvelles pratiques et d'une mémoire familiale. Ces pratiques et savoirs s'articulent dans des stratégies qui visent et permettent l'intégration à la nouvelle société, mais aussi la promotion sociale des différents membres de la famille, voire du réseau. La transmission et l'entraide sont les deux processus principaux qui permettent la dynamique des échanges intergénérationnels et qui assurent à la fois la continuité et le changement pour les diverses générations en jeu, mais ces processus eux-mêmes sont redéfinis par la migration. Il semble que, du fait de la trajectoire migratoire, les transferts et transmissions entre les différentes générations d'immigrants ne sont pas à sens unique. Les acteurs se situent dans des échanges réciproques complexes. Par ailleurs, ces échanges permettent la continuité intergénérationnelle entre les espaces parcourus (pays d'origine, pays de transit, pays et régions d'accueil), mais aussi le changement, la production de pratiques, d'identités et de compétences nouvelles. Finalement, ces savoirs et pratiques, ainsi que la mémoire familiale issue de ces échanges, représentent une production intergénérationnelle dynamique qui peut devenir un ensemble de ressources subjectives dans lequel les acteurs, mais aussi les professionnels peuvent puiser pour favoriser l'intégration et la promotion sociale.

Dans le même ordre d'idées, il apparaît que les hommes tout comme les femmes voient leurs rôles et statuts transformés dans la migration. Le rôle de transmission dévolu aux hommes dans certaines cultures se voit parfois transféré aux femmes du fait des déqualifications et déstabilisations qu'ils vivent. Sans doute, la transmission des grandes valeurs continue d'être portée par ses acteurs traditionnels, soit les hommes dans certains pays africains par exemple, alors que la transmission quotidienne,

de proximité, celle des pratiques et des façons de faire, repose de plus en plus sur les femmes, quelle que soit leur génération, dans la migration. Nous nous intéresserons ici aux rapports intergénérationnels portés par les femmes dans la migration, mais aussi à travers une recherche-action avec des jeunes et leurs familles, nous accéderons à un matériel d'analyse qui intègre les hommes et les garçons à ces relations et rapports entre les générations. Nous ne mènerons pas une analyse intergenre de ces rapports intergénérationnels, mais nous pourrons constater que si les femmes y ont une place de choix, les hommes y participent aussi, selon les situations, trajectoires et histoires familiales.

## **2. UN OUVRAGE : TROIS RECHERCHES**

Cet ouvrage repose sur trois recherches menées au Québec entre 2009 et 2013 auprès de plusieurs générations d'immigrantes et d'immigrants de différentes origines. Ces trois recherches ont un même cadre conceptuel qui conjugue trajectoires migratoires, réseaux transnationaux, rapports de genres, relations intergénérationnelles et changements culturels. Elles ont aussi un présupposé théorique commun, celui de ne pas considérer la migration et l'insertion comme un problème, mais plutôt comme des processus situés temporellement, socialement, politiquement et géographiquement. Les dynamiques migratoires renvoient aux dimensions de l'insertion sociale et de la citoyenneté développées par les acteurs immigrants, mais aussi par les institutions, structures et acteurs locaux qui les entourent.

Les rapports intergénérationnels recouvrent, dans ces recherches, à la fois les expériences particulières à chaque génération de personnes immigrantes, des aînés aux plus jeunes, mais aussi les liens, relations, pratiques et valeurs qui les rassemblent et les articulent les unes aux autres.

Une première recherche porte sur trois générations de femmes réfugiées dans les régions du Québec (Vatz Laaroussi, Guilbert, Rachédi Drapeau, Kanouté, Anson Perez, Zivanovic Serenac, León Correal et Thiaw) : elle vise à déterminer les liens, les alliances, les ressemblances et dissemblances, les transmissions et les productions entre ces femmes de trois générations appartenant à une même famille. On s'intéresse aux grand-mères, aux mères et aux petites-filles et on analyse leurs relations à travers les transmissions, par exemple d'objets, de valeurs, de symboles culturels ou de pratiques traditionnelles, mais aussi dans les processus d'entraide qu'elles mettent en œuvre. On voit surgir de nouvelles pratiques et des modalités alternatives d'insertion et de citoyenneté, parfois particulières à une génération, parfois partagées et circulant à travers les générations.

Dans un deuxième temps, nous nous appuyons sur une recherche-action menée dans des écoles primaires et secondaires du Québec visant à faire entrer l'histoire familiale de migration dans les classes d'accueil par la rédaction d'un livre d'histoire familiale par les jeunes avec des interventions des membres de leur famille (Vatz Laaroussi, Armand, Rachédi Drapeau, Stoïca, Kanouté, Combes et Koné). Ce projet veut améliorer la motivation des élèves à apprendre à écrire en français en les situant dans un contexte significatif sur les plans affectif, symbolique, culturel et linguistique. Les générations sont ici en relation dans le livre lui-même par la manière dont les jeunes reconstruisent leurs relations avec les adultes, les parents et grands-parents dans les souvenirs et l'histoire familiale qu'ils racontent ou illustrent, mais aussi dans la manière dont le livre est produit et écrit. Comment se construit le livre à travers les discussions, dialogues, interrogations, dissensions, découvertes et secrets? Voilà qui rend compte de manière originale des relations intergénérationnelles dans l'immigration. Là encore on peut percevoir comment les premières générations, celles des parents, voient leur histoire migratoire et comment les jeunes la transforment et se l'approprient. On peut saisir quelles sont les sélections de souvenirs, de langues, de personnes et de lieux faites par les uns et les autres et on peut aussi analyser les modalités d'entraide et d'insertion spécifiques et partagées. Cette recherche-action amène ainsi une forme d'illustration des rapports intergénérationnels dans la migration.

Finalement une troisième recherche porte uniquement sur la génération des femmes âgées immigrantes d'origines variées au Québec (Charpentier et Quéniart). Il s'agit surtout de saisir leur perception face au vieillissement dans cette nouvelle société, mais cette représentation les amène à se situer par rapport aux autres générations de leur famille, par rapport à leurs enfants et petits-enfants, à parler aussi de transmission, de dépendance, d'autonomie, d'émancipation et d'entraide.

Dans la recherche-action de manière spécifique, mais aussi dans les deux autres études, les pratiques d'accompagnement des différentes générations d'immigrants et de leurs relations intergénérationnelles sont abordées. On peut dès lors réfléchir à des interventions sociales différentes qui renforcent les développements identitaires des savoirs et compétences de chaque génération tout en favorisant les relations positives, le soutien et l'entraide! Les pratiques communautaires, les interventions qui articulent l'art, l'expression et l'insertion sociale ou encore les actions de médiation recourant à des outils diversifiés peuvent ainsi représenter des pistes intéressantes pour accompagner les changements identitaires, intergénérationnels et migratoires tout en respectant les caractéristiques générationnelles et culturelles. Le pluralisme, la reconnaissance, le lien et le sens représentent les clés de ces interventions intergénérationnelles auprès des groupes immigrants.

### **3. UNE MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE CUMULATIVE ET INTÉGRATIVE DES SAVOIRS**

Une fois posés ce cadre théorique et la perspective dans laquelle ces recherches ont été menées, il reste à aborder ces rapports intergénérationnels dans la migration par une structure cumulative, intégrant les données de ces trois recherches et permettant d'aller plus loin dans leur analyse globale.

Pour cela, la structure de l'ouvrage est itérative. Après un premier chapitre méthodologique qui rend compte de la démarche qualitative et participative mise de l'avant dans les trois recherches, on abordera les spécificités de chaque génération dans l'immigration : les aînés, les adultes parents, les jeunes et les enfants. On réfléchira à la place que chacun prend dans les relations intergénérationnelles. Dans un second temps d'analyse, on s'intéressera aux processus de transmission tout comme à ceux qui marquent des ruptures, des différences ou des reconstructions, recompositions dans l'immigration. La troisième perspective d'analyse abordera les articulations et interactions au cœur de ces rapports intergénérationnels selon des thématiques spécifiques comme le rapport aux médias ou l'implication sociale. L'ensemble de la réflexion est mené selon des points de vue multiples comme les rapports entre les hommes et les femmes ; les rapports à la mort ; les rapports à la santé, les rapports à l'autonomie, les rapports à l'apprentissage, les héritages ; les souvenirs et la mémoire ; l'autonomie et la dépendance ; les conflits et le dialogue ou encore les réseaux et les communautés. Ces thématiques sont abordées génération par génération ou dans une analyse des dynamiques intergénérationnelles en jeu. Finalement, à travers les résultats de ces trois travaux, des pratiques alternatives d'accompagnement des relations intergénérationnelles dans la migration seront présentées. Chaque chapitre est abordé par des chercheuses qui ont participé à l'une ou l'autre de ces trois recherches et elles développent chacune soit une perspective particulière à une génération soit une réflexion thématique sur les relations et rapports intergénérationnels. Une attention toute particulière est portée sur les femmes dans ces dynamiques intergénérationnelles. Ainsi ce livre reposant sur des recherches participatives menées par des équipes de chercheuses pluriculturelles et multidisciplinaires donne la parole aux acteurs et actrices des recherches, des femmes pour les travaux sur les aînées et sur les réfugiées, des femmes, des hommes et des enfants dans la recherche-action sur l'histoire familiale à l'école. Mais ce livre repose aussi sur les voix des chercheuses, chevronnées et débutants, qui ont mené ces travaux, qui ont parcouru les terrains et qui ont été actrices et animatrices des interactions, des rencontres et des discussions. Il rend compte de recherches qui

engagent les chercheuses autant que les sujets acteurs et la perspective intégrative adoptée permet de saisir comment les engagements de toutes éclairent et enrichissent l'analyse et la réflexion collective pour des actions de changement social.

Donner la parole, le faire dans des équipes de proximité qui s'ouvrent à la différence, admettre et faire croître les savoirs de chacun, se placer dans une posture de solidarité, s'intéresser aux histoires pour mieux comprendre l'Histoire, croire aux compétences des acteurs pour choisir ceux qui les écoutent et ce qu'ils ont à dire, voilà les éléments clés d'une trajectoire de recherche qui favorisera le développement des « connais-SENS » et l'émanipation des acteurs (Vatz Laaroussi, 2007b).

## BIBLIOGRAPHIE

- AGGOUN, A. (2003). « Immigration, grands-parents algériens et mémoire : entre la transmission et l'oubli », *L'Homme et la société*, vol. 1, n° 147, p. 191-207.
- ARSENAULT, S. (2010). « Les réfugiés colombiens au Québec : des pratiques transnationales centrées sur la famille », *Lien social et Politiques*, n° 64, p. 51-64.
- BOLZMAN, C. (2008). « La solidarité intergénérationnelle chez les familles espagnoles et italiennes en Suisse », dans M. Vatz Laaroussi, C. Bolzman et M. Lahlou (dir.), *Familles migrantes au gré des ruptures. Tisser la transmission*, Lyon, Éditions L'Interdisciplinaire, p. 122-141.
- DAURE, I. (2011). « Transmettre pour une migration réussie », dans Z. Guerraoui et O. Reveyrand-Coulon (dir.), *Transmission familiale et interculturelle. Ruptures, aménagements, créations*, Paris, Éditions In Press, p. 43-57.
- DE GAULEJAC, V. (1999). *L'Histoire en héritage, roman familial et trajectoire sociale*, Paris, Éditions Desclée de Brouwer.
- DE SINGLY, F. (2005). *L'individualisme dans la vie commune*, La tour d'Aigues, Éditions de l'Aube.
- GUILBERT, L. (2009). « Atelier interculturel de l'imaginaire. Parcours anthropologique », *Revue du Centre de recherches et d'études anthropologiques*, vol. 7, p. 92-109.
- GUILBERT, L. (2010). « Projets d'études au cœur des réseaux familiaux transnationaux : une réflexion sur les postures éthiques des migrants », *Lien social et politique*, n° 64, automne, p. 151-162.
- GUILBERT, L. et C. PRÉVOST (2009). *Immigration et Études dans des villes moyennes universitaires. Une recherche exploratoire à Québec et à Sherbrooke*, Centre Métropolis du Québec. Immigration et métropoles, Publication CMQ-IM, n° 37.
- LAVOIE, J.-P. et al. (2007). « Prendre soin en contexte d'immigration récente. Les limites aux solidarités familiales à l'égard des membres de la famille avec incapacités », *Enfance, Familles, Générations*, n° 6, printemps, <<https://www.erudit.org/revue/efg/2007/v/n6/016484ar.html>>, consulté le 16 février 2015.
- LE GALL, J. et M. CADOTTE-DIONNE (2011). « La transmission de la religion auprès des jeunes musulmans au Québec », dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante. Les dynamiques de l'établissement*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

- LEGAULT, G. et L. RACHÉDI (dir.) (2008). *L'intervention interculturelle*, 2<sup>e</sup> éd., Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.
- MAFFESOLI, M. (2004). *Le rythme de la vie. Variations sur les sensibilités postmodernes*, Paris, Éditions la Table ronde.
- MONTGOMERY, C. et al. (2011). «Migration et continuités dans les histoires de familles immigrantes», dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante. Les dynamiques de l'établissement*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- MOUSSET, S. (2011). «L'enfant et l'adolescent dans la famille migrante: transmissions et enjeux psychiques», dans Z. Guerraoui et O. Reveyrand-Coulon (dir.), *Transmission familiale et interculturelle. Ruptures, aménagements, créations*, Paris, Éditions In Press, p. 27-41.
- PERREGAUX, C. et al. (2008). «Au sein de familles migrantes: circulation intra et intergénérationnelle des rôles sociaux à partir de la scolarisation de l'aîné», dans M. Vatz Laaroussi, C. Bolzman et M. Lahlou (dir.), *Familles migrantes au gré des ruptures. Tisser la transmission*, Lyon, Éditions L'Interdisciplinaire.
- VATZ LAAROSSI, M. (2001). *Le familial au cœur de l'immigration: les stratégies de citoyenneté des familles immigrantes au Québec et en France*, Paris, L'Harmattan.
- VATZ LAAROSSI, M. (2007a). «Les usages sociaux et politiques de la mémoire familiale: de la réparation de soi à la réparation des chaos de l'histoire», *Enfance, Familles, Générations*, n° 7, p. 112-126.
- VATZ LAAROSSI, M. (2007b). «La recherche qualitative interculturelle: une recherche engagée?», *Recherches qualitatives*, n° 4, <[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v4/RQ-HS-4-Numero-complet.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v4/RQ-HS-4-Numero-complet.pdf)>, consulté le 21 novembre 2014.
- VATZ LAAROSSI, M. (2009a). «L'intergénérationnel dans les réseaux transnationaux des familles immigrantes: mobilité et continuité», dans A. Quéniart et R. Hurtubise (dir.), *L'intergénérationnel: regards pluridisciplinaires*, Rennes, l'École des Hautes Études en santé publique.
- VATZ LAAROSSI, M. (2009b). *Mobilités, réseaux et résilience: le cas des familles immigrantes et réfugiées au Québec*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- VATZ LAAROSSI, M. et C. BOLZMAN (dir.) (2010). «Les réseaux familiaux transnationaux: nouvelles familles, nouveaux espaces de citoyenneté», *Lien social et Politiques*, n° 64, automne.



PARTIE

1

**UNE APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE  
PARTICIPATIVE ET COMPRÉHENSIVE**



## TROIS RECHERCHES EN DIALOGUE<sup>1</sup>

Michèle Vatz Laaroussi, Michèle Charpentier, Lucille Guilbert,  
Anne Quéniart et Lilyane Rachédi Drapeau

La recherche sur les dynamiques intergénérationnelles et transnationales dans la migration a une importante particularité. Du fait de l'objet complexe qui allie les relations, les rapports sociaux et les perspectives socio-culturelles, ce type de recherche tend pratiquement toujours vers la multi, voire l'interdisciplinarité. Ainsi ces questions ne peuvent être abordées uniquement par la démographie, la psychologie, l'ethnologie et la sociologie, l'anthropologie ou les sciences politiques, elles nécessitent une articulation entre ces regards disciplinaires et, le plus souvent, les chercheurs s'allient pour construire un cadre conceptuel et une perspective théorique qui prennent en compte ces diverses dimensions pour mieux saisir la complexité temporelle, spatiale et sociale de ces dynamiques. Cette interdisciplinarité conceptuelle dessine aussi la démarche méthodologique complexe en jeu pour approcher ces phénomènes et processus. Les deux mots clés sont ici posés. Pour saisir les phénomènes, en dessiner le portrait, en comparer les effets et en déterminer les facteurs et les corrélations, c'est la démarche quantitative qui sera privilégiée. Par contre pour comprendre les processus en jeu, les changements, les transformations ou la

---

1. Ce chapitre reprend en partie le texte de Vatz Laaroussi : « La méthodologie qualitative participative : une piste prometteuse pour l'étude des relations intergénérationnelles au sein des familles migrantes » (Bolzman, Bernardi et Le Goff, à paraître).

circulation des échanges entre les générations, c'est la méthodologie qualitative qui devra entrer en jeu. Plus encore, comprendre les dynamiques intergénérationnelles dans les migrations, c'est aussi saisir les divers sens qu'elles prennent selon la génération des acteurs et selon la société et la culture dans lesquelles ils vivent. On ne peut alors se passer de la participation des acteurs non seulement pour obtenir des données, mais aussi pour les comprendre et leur donner du sens. La question de l'interprétation et de l'analyse des données sera dès lors centrale et ne pourra être traitée que par une démarche qualitative complexe incluant une perspective collective interculturelle, intergénérationnelle, interlinguistique et bien sûr interdisciplinaire.

Nous présentons ici la méthodologie mise en œuvre dans les trois recherches à la base de cet ouvrage, tout en les incluant dans une réflexion sur la démarche méthodologique qualitative participative comme moyen de construire les sens pris par les relations et les rapports intergénérationnels en contexte migratoire. Ainsi nous posons l'hypothèse que la méthodologie qualitative et participative, voire collaborative, permet d'apporter une compréhension nouvelle des processus intergénérationnels et transnationaux dans l'immigration.

Après avoir situé les grands courants de la recherche qualitative, nous présenterons les trois recherches menées avec des familles et des générations d'immigrants au Québec. Nous en ressortirons la démarche méthodologique avec ses fondements épistémologiques et son opérationnalisation tant pour la collecte que pour l'analyse des données concernant les dynamiques intergénérationnelles dans l'immigration. Finalement en déterminant le sens et la participation comme des dimensions essentielles de cette démarche, nous nous arrêterons sur cette méthodologie originale et particulièrement pertinente pour la compréhension, l'analyse et l'avancée de la recherche sur les rapports intergénérationnels dans les flux migratoires.

## 1. LES GRANDS COURANTS DE LA RECHERCHE QUALITATIVE

Selon Laperrière et Zúñiga (2007), le discours méthodologique de la science conventionnelle isole souvent les sciences sociales des contextes socio-politiques dans lesquels elles se développent. À l'inverse, la recherche qualitative permet de sortir de ce « silence » et d'occuper cette zone grise en resituant les données et les problématiques de recherche dans des contextes sociaux et politiques qui permettent d'en comprendre le sens dans le temps et dans l'espace. Il s'agit alors d'entrer dans un paradigme transdisciplinaire qui permet de décrypter les rapports sociaux tout comme les « structures profondes des acteurs » (p. 46) en situation. Selon les divers

chercheurs qui ont développé la recherche qualitative (Van Der Maren, 2006; Paillé et Mucchielli, 2003), cette démarche a une incidence tant sur le plan social que scientifique, ce qui permet dès lors de tresser un lien entre la recherche et ses résultats, le changement social et la participation des acteurs. D'autre part, plusieurs auteurs insistent sur l'intérêt de la recherche qualitative dans des domaines particuliers comme les sciences de l'éducation, pour faire surgir et analyser des pratiques professionnelles (Deschenaux *et al.*, 2011) et finalement pour comprendre le sens donné à leur expérience par des populations victimes d'oppression ou « négligées » comme des familles pauvres (René *et al.*, 2009). On utilise ainsi l'approche qualitative à la fois comme démarche méthodologique et comme épistémè au sens de Foucault (1966), c'est-à-dire comme un ensemble de connaissances contextualisées à une époque, une société et un groupe social. C'est ainsi que la perspective qualitative forme un « sédiment idéologique » sur lequel se construit une autre vision du monde.

Paillé (2012) dresse un portrait en quatre groupes de postures épistémologiques dans la recherche en sciences humaines et sociales. La première est la plus conventionnelle et repose plutôt sur les démarches quantitatives. « Les épistémologies du contrôle » renvoient, selon cet auteur, à la recherche de mesures, de données dites fiables, constantes et reproductibles, inscrites dans une logique de preuve. Dans les « épistémologies de l'action », c'est la définition et la finalité du savoir qui changent. Là, la connaissance et l'intervention sont liées et la recherche vise avant tout le changement. On pense aux recherches action et aux recherches formation qui reposent souvent sur des études de cas et des évaluations d'implantation de projets, lesquelles se situent dans une démarche qualitative, mais avec la mesure des effets et une modélisation qui permet la généralisation. Les « épistémologies critiques » déconstruisent les savoirs en différenciant les savoirs dominants de ceux qui sont dévalorisés, voire opprimés. On remet en question la neutralité de la recherche et du chercheur et on y développe un savoir critique quant aux conditions de sa production, mais aussi quant au fonctionnement du système social et politique dans lequel la recherche s'inscrit. La recherche féministe, quantitative ou qualitative selon ses objets, en est une excellente illustration. Finalement, les « épistémologies du sens » reposent sur une lecture phénoménologique du monde, sur l'importance de l'interprétation de la réalité, par ses acteurs, et par le chercheur, et sur une vision interactionniste des rapports sociaux. La démarche qualitative est alors privilégiée pour déconstruire ce sens et comprendre ces interactions. Nombre de recherches menées dans le domaine interculturel et avec des immigrants renvoient à cette posture. En effet, on s'y intéresse aux interactions entre les individus et les groupes de diverses origines, voire de plusieurs générations, aux trajectoires de mobilité vécues tant par les personnes que par les familles et les groupes

culturels (Vatz Laaroussi, 2001, 2009). On y mène aussi des travaux sur les réseaux transnationaux parcourus par les relations intergénérationnelles, interculturelles et par des rapports internationaux (Vatz Laaroussi et Bolzman, 2010).

On comprend dès lors que pour mener des recherches concernant les relations intergénérationnelles au sein des groupes immigrants, cette dernière posture sera privilégiée, mais on trouvera aussi des recherches-actions et des recherches plus structurelles, voire critiques, qui auront pour objet d'améliorer les pratiques d'intervention, voire les conditions de vie des migrants (Bolzman *et al.*, à paraître). La partie suivante expose les trois recherches qui ont été menées dans cette démarche qualitative et participative et qui touchent aux questions intergénérationnelles dans la migration. C'est à partir de ces recherches qu'une analyse critique de la démarche méthodologique sera ensuite proposée. En donnant une première description de ces études, on s'intéressera au cadre théorique et à la perspective épistémologique qui les traverse toutes et qui permet ensuite d'articuler la démarche méthodologique.

## **2. LES RECHERCHES SUR LES DYNAMIQUES INTERGÉNÉRATIONNELLES ET FAMILIALES EN CONTEXTE DE MIGRATION : UN CADRE CONCEPTUEL QUI DESSINE LE PARCOURS MÉTHODOLOGIQUE**

Dès les années 1990, nous menions au Québec des recherches qui s'intéressaient aux stratégies familiales d'insertion, et ce, particulièrement pour des familles migrantes s'installant en région (Vatz Laaroussi *et al.*, 1999). On questionnait alors, d'une part, les stratégies familiales et, d'autre part, les stratégies locales qui facilitaient ou faisaient obstacle à cette insertion. Notre intérêt pour les relations intergénérationnelles s'est ainsi développé à partir des questions familiales. Les concepts de trajectoire familiale de migration et de stratégies d'insertion constituaient les bases de notre analyse et nous en mettions de l'avant la perspective dynamique, temporelle et spatiale permettant de sortir des visions statiques et rigides des cultures d'origine et des relations parents-enfants. Ces concepts ont été utilisés dans nos divers travaux afin d'approcher et de problématiser de manière renouvelée les rapports sociaux, les processus d'intégration et les relations familiales. Et sur le plan théorique, ce déplacement s'est exprimé dans le concept de stratégies familiales de citoyenneté (Vatz Laaroussi, 2001, 2004) utilisé pour saisir les connexions entre les stratégies des divers membres des familles dans le but de favoriser l'insertion de tous. Dès ce moment, on s'intéressait à l'histoire et à la mémoire pour parler du changement!

Dans la suite, une recherche sur les collaborations familles immigrantes-écoles (Vatz Laaroussi *et al.*, 2008) a permis de réfléchir sur les articulations entre les stratégies institutionnelles et les stratégies familiales qui permettent la réussite scolaire des jeunes migrants. Deux nouveaux concepts sont apparus : celui de résilience comme processus permettant la réussite scolaire et s'appuyant sur des tuteurs, dont des adultes signifiants, et celui de la diversité des modèles de collaboration incluant de nouveaux acteurs comme les communautés ethniques, religieuses ou les organismes communautaires.

Les relations intergénérationnelles étaient alors abordées au sein des familles, mais aussi entre diverses générations se côtoyant dans des institutions de la société d'accueil comme l'école, mais aussi dans des organismes s'intéressant à la société d'origine comme les groupes communautaires ethniques et religieux. Dans la suite, une recherche (Vatz Laaroussi, 2009) a été menée sur les stratégies de mobilité secondaire des familles immigrantes et réfugiées installées dans un premier temps dans une région du Québec. On analysait les modalités de prise de décision de mobilité et les facteurs qui influençaient les choix de destination des différents membres de la famille. On identifiait ainsi des trajectoires familiales de mobilité en série, toutes les générations familiales se déplaçant ensemble ou de manière consécutive. Cette recherche nous a amenés à mettre de l'avant le concept de réseau comme véhicule de ces mobilités, comme soutien matériel et symbolique dans la migration et comme référent dans les décisions familiales. Les relations intergénérationnelles ont été analysées à la fois comme une composante et comme une résultante de ces dynamiques de réseau.

*L'étude portant sur les transmissions et les échanges entre trois générations de femmes réfugiées au Québec (Vatz Laaroussi, Guilbert et Rachédi Drapeau)* a été conçue directement dans la suite des connaissances acquises sur les trajectoires familiales de mobilité. Nous avons alors posé les relations intergénérationnelles, familiales et de réseau, au centre de notre analyse et les avons abordées sous l'angle des transmissions et des échanges de savoirs et de pratiques. Nous avons découvert des alliances intergénérationnelles inédites, des modalités d'entraide renouvelées et des coconstructions de connaissances, d'histoire et de mémoire.

*La recherche-action (Vatz Laaroussi, Armand, Rachédi Drapeau, Stoïca et Steinbach)*, menée en parallèle, porte sur l'introduction de l'histoire familiale en classe d'accueil pour développer la motivation à écrire en français des jeunes immigrants et réfugiés, nouvellement arrivés au Québec. Cette intervention et son analyse sont venues illustrer la diversité des relations intergénérationnelles dans l'écriture de ce livre d'histoire familiale de migration propre à chaque élève et ont permis de modéliser

les coconstructions intergénérationnelles à travers divers types d'écriture alliant les jeunes, des membres adultes signifiants de leur famille, les enseignants, les autres élèves de leur génération, de différents pays et cultures et les intervenants adultes d'organismes communautaires. Nous avons analysé ces rapports grâce au concept de dialogue, entre les langues, au sein des familles, entre les familles et l'école, entre l'école et la communauté.

Finalement, *la recherche menée auprès de femmes aînées immigrantes (Charpentier, Quéniart et Vatz Laaroussi)* vise à comprendre comment elles vivent et perçoivent le fait d'être une aînée, une personne âgée ou vieillissante dans la société québécoise d'aujourd'hui, et plus particulièrement à Montréal. Nous avons cherché plus précisément à comprendre ce que représente le vieillissement pour ces femmes, à la fois 1) comme expérience personnelle (rapport au corps, à la santé, effet des stéréotypes sexuels et raciaux sur la construction de l'image de soi); 2) comme expérience familiale (rapport à la famille, place de la grand-maternité dans la définition de soi, rôles comme aînées dans les relations intergénérationnelles et la transmission des valeurs et de la mémoire familiale et culturelle); et 3) comme expérience sociale (incidence des conditions de vie ou d'immigration dans leur perception du vieillissement, rapport à la société québécoise – expériences de discrimination, de solidarité). Nous employons le terme « aîné » dans son sens courant, soit des personnes âgées de 65 ans et plus (« âge "normal" de la retraite » et « âge de la pension complète au Canada » [Chappell *et al.*, 2003]), mais aussi dans le sens d'être grand-mère, un marqueur plus pertinent du statut d'aînée dans le cas des femmes aînées immigrantes (Armstrong, 2003). Quant à lui, le terme « aînés immigrants » désigne soit des « immigrants ayant vieilli au Canada », soit des « aînés ayant immigré au Canada à un âge tardif » (Conseil consultatif national sur le troisième âge, 2005, p. 2).

Dans ces diverses études, nous avons abordé les échanges intergénérationnels comme une dimension centrale des processus de transmission, de prises de décision, de support et d'entraide.

### **3. LES FONDEMENTS ÉPISTÉMOLOGIQUES DE LA DÉMARCHÉ MÉTHODOLOGIQUE**

À partir de ces cadres évolutifs et de notre conceptualisation des relations intergénérationnelles et de la migration, notre perspective théorique et épistémologique est interactionniste; elle place les acteurs, leurs stratégies et les contextes dans lesquels elles se déploient, au centre de nos préoccupations. Il s'agit d'une démarche constructiviste (Berger et Luckmann, 1967) qui, tant sur le plan de la problématique que de la méthodologie et du type de résultats attendus, cherche à analyser l'émergence de nouvelles

productions, à comprendre les processus par lesquels elles se développent et le sens qu'elles ont pour les acteurs. Cette démarche est catalysée par les concepts que nous retenons comme clés pour problématiser nos premiers constats, mener notre démarche de terrain et analyser les produits de cette méthodologie.

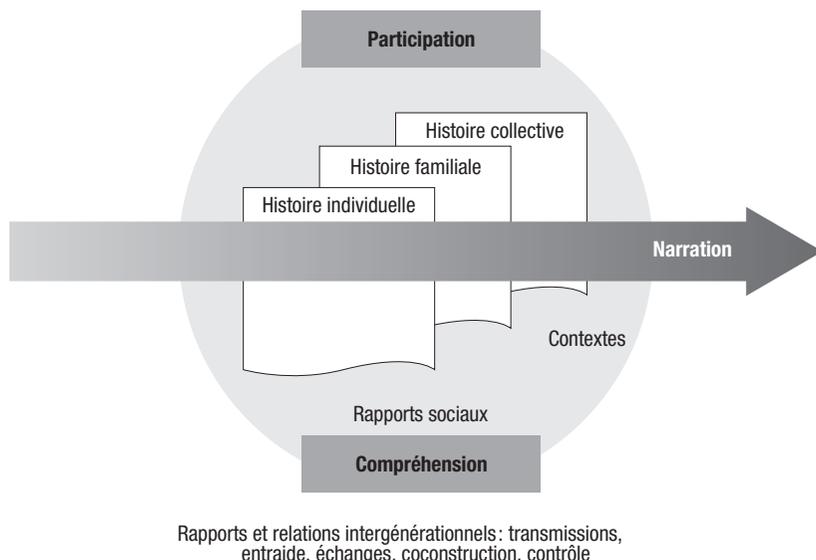
Pour nous, les échanges intergénérationnels s'inscrivent aussi au sein de rapports sociaux souvent inégalitaires entre les groupes culturels, les sociétés, les genres et les générations. Ainsi, on ne pourra aborder l'histoire familiale sans parler de l'histoire monumentale ou encore on ne pourra comprendre les relations intergénérationnelles au sein de réseaux migrants sans saisir les rapports sociaux et les politiques internationaux qui les orientent. On ne pourra analyser les relations entre des individus et des groupes de différentes générations qu'en saisissant les structures sociétales qui les encadrent et les dirigent. Ainsi notre perspective est aussi écologique et situationniste dans le sens où ces relations se déroulent dans des contextes et des situations qui se doivent d'être explorés. De ce fait, mener des recherches sur les relations et les rapports intergénérationnels dans l'immigration nous amène à travailler avec des familles, avec les réseaux et le milieu et dans une perspective interculturelle. C'est aussi, pour sortir d'une perspective culturaliste et statique, travailler avec l'histoire et la mémoire, avec les savoirs, l'*empowerment* et l'agentivité (*agency*), en déterminant les processus de résilience et en analysant, voire renforçant les potentiels, les solidarités et l'entraide plus que les problèmes. C'est à travers les rapports sociaux entre classes sociales, entre pays, entre genres et entre cultures que cette perspective se développe.

Quatre concepts sont à la base de notre approche méthodologique : la participation, la compréhension, la narration et l'histoire (figure 1.1). La participation de tous les acteurs, quel que soit leur âge, leur culture, leur statut social et leur genre, à l'ensemble du processus de recherche permet de reconstituer et d'analyser, en situation, ces rapports sociaux et de comprendre comment ils se traduisent et s'illustrent dans des dialogues entre les jeunes et les adultes, entre les chercheurs et les praticiens ou entre les enseignants et les élèves, mais aussi comment ils se développent au sein d'une équipe de recherche multiethnique et multigénérationnelle. L'approche compréhensive est la clé pour approcher le terrain et pour, dans l'analyse participative, saisir les sens différenciés donnés aux situations, selon les générations et selon les collectifs (communauté, famille, réseau). La démarche narrative est ici privilégiée pour permettre l'expression du sens et des symboles tout comme la description située des événements ou encore la mise en scène de l'histoire et de la chronologie telle que subjectivée par les individus, voire par des groupes d'appartenance. Elle offre aussi une approche des contextes et des rapports inégalitaires à travers l'expérience subjective des sujets acteurs qui reconstruisent leur

histoire pour la raconter. Finalement, l’histoire, individuelle et collective, subjective et objective, chronologique et symbolique, est au cœur de cette approche qui ne peut saisir les relations et pratiques intergénérationnelles que par des temps et des espaces vécus, décrits, reconstruits et narrés.

**FIGURE 1.1.**

**Schéma épistémologique pour une approche compréhensive des relations et des rapports interculturels**



**4. UNE DÉMARCHÉ MÉTHODOLOGIQUE ORIGINALE ET COMPLEXE**

Cette perspective épistémologique est à la base de la démarche méthodologique que nous privilégions. Nous en ferons ici une présentation analytique en présentant d’abord le dispositif en œuvre, puis les outils de collecte des données et d’analyse en jeu.

**4.1. Le processus de terrain**

Le dispositif méthodologique vise à mettre en œuvre des conditions pour recueillir les discours, les histoires, les échanges, les coconstructions, les continuités et les ruptures entre les générations de migrants. Pour cela,

plusieurs sources sont nécessaires et il est important d'entrer dans une démarche compréhensive et réflexive à la fois. Dans nos recherches, nous travaillons, d'une part, avec des intervenants et partenaires communautaires, du domaine social, sanitaire et scolaire et, d'autre part, avec les différentes générations d'immigrants. Notre objectif n'est pas de croiser ni de valider ces sources, mais d'en enrichir réciproquement notre compréhension et notre analyse. Par exemple, nous rencontrons le plus souvent les intervenants et organismes dans des groupes de discussion (*focus groups*) en début et en fin de recherche. Au début, nous visons à saisir la représentation des intervenants quant aux relations familiales et intergénérationnelles des immigrants et nous faisons avec eux le portrait de leurs interventions et actions. À la fin du processus, nous donnons dans ces groupes d'intervenants une voix aux immigrants que nous avons rencontrés, nous apportons aux intervenants un nouveau matériel de compréhension des situations intergénérationnelles qu'ils rencontrent et nous amenons à une perspective réflexive qui adapte et transforme leurs pratiques. En ce sens, ces groupes de discussion relatifs aux milieux font partie du processus de recherche, mais aussi de changement social.

Entre ces étapes initiales et finales menées avec des acteurs clés du milieu, nous poursuivons le travail de terrain avec les familles, les générations ou les réseaux intergénérationnels d'immigrants. Pour cela, nous construisons toujours des échantillons typiques qui permettent de saisir les spécificités et singularités des divers parcours et réseaux. Par exemple, nous travaillons avec plusieurs groupes ethniques, plusieurs types de statuts (réfugiés, immigrants indépendants), des groupes arrivés à des dates différentes et dans des situations familiales différentes également (couples, familles avec enfants, familles monoparentales, célibataires, veuves). Nous procédons à ces échantillonnages avec la méthode boule de neige et nous utilisons les réseaux tant des organismes, des intervenants que des chercheurs et immigrants eux-mêmes. C'est en nous assurant de la diversité de ces échantillons et de leurs sources que nous garantissons la validité de nos travaux.

#### **4.1.1. Les étapes de la recherche sur le terrain concernant les trios de femmes**

Nous avons organisé, dans une première étape, huit groupes de discussion générationnels (les générations de grands-mères, de mères et de petites filles séparément) à Sherbrooke, Joliette et Montréal, puis quatre groupes de discussion avec des professionnels des domaines de la santé, des services sociaux et de l'éducation dans ces trois villes. Le cœur de notre terrain a consisté en entrevues avec 25 trios (grand-mère, mère, fille) de femmes réfugiées au Québec vivant actuellement ensemble ou à proximité

dans les villes de Sherbrooke, Montréal, Joliette et Québec. Ces 25 trios étaient arrivés depuis moins de 15 ans et avaient, à leur arrivée, le statut de réfugiées publiques, c'est-à-dire sélectionnées, directement hors du Canada, comme réfugiées du fait de conditions de violence et de menaces à leur vie ou à celle de leur famille.

Pour chaque trio, nous avons mené, le plus souvent dans la langue d'origine, des entrevues semi-directives individuelles avec chacune des femmes et une entrevue collective réunissant les trois femmes (quatre entrevues par trio). Nous avons donc mené un total de 100 entrevues avec les trios.

Nous avons aussi, lors des entrevues, et lorsque les femmes le souhaitaient, pris des photos des objets importants pour elles et qu'elles souhaitent transmettre, ainsi que des photos des trois femmes ensemble. Ces photos ont été conservées comme matériel de recherche et leur ont aussi été remises comme souvenirs de leur participation à la recherche.

Enfin, les femmes ont été invitées, en cours et fin de recherche, à des forums organisés avec des organismes communautaires, forum visant à favoriser la prise de parole et la rencontre autour des questions d'histoire familiale et de relations intergénérationnelles.

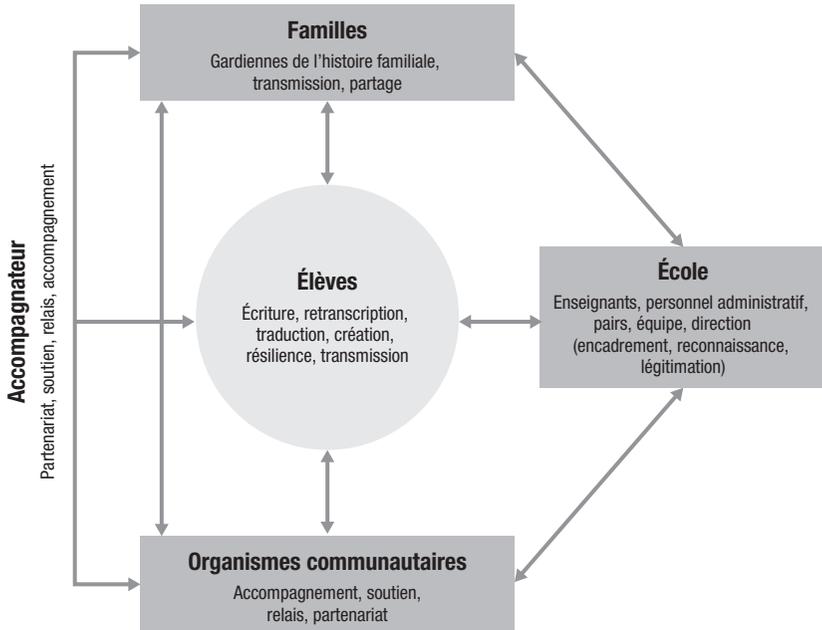
Les pays d'origine des femmes sont : la Colombie (huit trios); d'autres pays d'Amérique du Sud (trois trios); la région des Grands Lacs en Afrique – Rwanda, Burundi, République démocratique du Congo – (cinq trios); l'ex-Yougoslavie – Serbie, Croatie et Bosnie – (cinq trios) et les trois autres proviennent des vagues de réfugiés qui arrivent actuellement dans les régions du Québec (Irak, Afghanistan, Bhoutan). Les femmes rencontrées en groupes de discussion proviennent des mêmes pays d'origine.

#### **4.1.2. Les étapes de la recherche-action sur le terrain concernant les histoires familiales en classe d'accueil**

En plus de notre équipe de recherche composée de deux professeures chercheuses en travail social, trois professeures chercheuses en éducation, d'une praticienne chercheuse enseignante et d'une chercheuse collaboratrice, de nombreux acteurs et partenaires ont été rejoints pour enrichir notre compréhension des processus en jeu et pour mettre en œuvre une action originale et pertinente tant dans les classes qu'avec les organismes communautaires et les familles.

Étant donné qu'il s'agit d'une recherche-action, ces étapes combinent la méthodologie propre à la recherche et celle qui permet de mener des interventions en classe en articulant divers acteurs. Le schéma suivant (figure 1.2) permet de situer ces acteurs en interaction et leurs rôles dans le processus de recherche-action.

FIGURE 1.2.

**Action dans les classes : les acteurs en présence**

On comprend ici que si les élèves et les enseignants sont au cœur de ce projet, les familles et les organismes communautaires en sont des acteurs indispensables ainsi que les accompagnateurs qui font à la fois partie de l'équipe de recherche et des équipes de terrain d'intervention. Ainsi sept accompagnatrices et accompagnateurs ont été embauchés par l'équipe de recherche pour l'expérimentation du projet.

Dans la phase 1 du projet, des groupes de discussion et des entrevues semi-directives individuelles ont été menés afin de saisir les représentations des besoins et des difficultés que tous ces acteurs éprouvent en ce qui concerne l'apprentissage du français écrit pour les jeunes allophones à leur arrivée au Québec. Il s'agissait aussi de saisir les pratiques déjà mises en œuvre par les enseignants des classes d'accueil et d'alimenter la réflexion de l'équipe de recherche et des divers comités pour la concrétisation du projet d'action en classe.

Durant les phases 1 et 2, des entrevues semi-directives individuelles ont aussi été menées avant, pendant et après le projet (ou pendant et après) avec les quatre types d'acteurs participants par milieu scolaire soit : l'enseignante, quelques jeunes par classe, quelques parents de ces jeunes, l'organisme communautaire.

Le tableau 1.1 donne le portrait des entrevues et groupes de discussion effectués dans les trois régions où s'est déroulé le projet en 2011.

Dans une troisième étape, l'ensemble de ces entrevues individuelles et de groupes a fait l'objet d'une analyse de contenu transversale autour des thématiques : rapport à l'écriture, rapport aux langues, stratégies pédagogiques, rapport à l'histoire familiale, collaborations famille-école-organismes communautaires, effets du projet sur les jeunes, sur les enseignantes, au sein des familles et des communautés. Les cas complets ont fait l'objet d'une analyse par cas.

Par ailleurs, des questionnaires ont été distribués dans trois classes montréalaises et remplis par 46 jeunes sur 63 participants à la fin du projet afin de connaître leur degré de satisfaction et les effets perçus. Ils ont fait l'objet d'une analyse quantitative autour des thématiques : raisons de la satisfaction (non-satisfaction) du projet; effets du projet; satisfaction et effets de l'autorisation d'utiliser la langue maternelle.

**TABLEAU 1.1.**

**Portrait des entrevues et groupes de discussion par région**

	Montréal 3 classes	Sherbrooke 2 classes	Granby 1 groupe	Total
<b>Groupes de discussion</b>				
Organismes communautaires	2	2	1	5
Parents	1		1	2
Enfants	1			1
<b>Total des groupes de discussion</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>8</b>
<b>Entrevues individuelles</b>				
	<b>71</b>	<b>17</b>	<b>9</b>	<b>97</b>
Enseignantes (avant, pendant, après)				30
Parents				32
Enfants				32
Organismes communautaires	1	1	1	3

Enfin, chaque accompagnateur a tenu un journal de bord durant les activités dans la classe et dans les ateliers parents. Six journaux de bord ont ainsi été remplis pour 2011. Ils ont été analysés de manière transversale autour des thématiques : stratégies pédagogiques, dynamiques en classe, participation des différents acteurs.

#### **4.1.3. Les étapes de la recherche sur le terrain avec les femmes âgées immigrantes**

Ce projet repose sur un partenariat avec des organismes actifs auprès de cette population ou regroupe des associations qui les représentent, en développant chacun une expertise centrée soit sur leur spécificité ethno-culturelle, leur genre ou leur âge. Ces partenaires étaient la Fédération des femmes du Québec, Relais-femmes, les Mamies immigrantes et le Centre de recherche et d'expertise en gérontologie sociale (CREGES) du CSSS Cavendish-Centre affilié universitaire. Le partenariat représentait pour nous une condition essentielle de réalisation et de réussite de cette recherche, notamment pour s'assurer d'entrer en contact avec ces aînées méconnues et souvent plus difficiles à rejoindre en raison notamment de la barrière de la langue, mais aussi pour faire circuler les résultats qui en sont issus et donner ainsi une voix audible à ces femmes.

Compte tenu de nos objectifs et de notre posture épistémologique, la méthode de collecte des données qui nous a semblé la plus appropriée pour permettre aux aînées immigrantes de s'exprimer sur leur expérience est l'entrevue de groupe (*focus group*). En effet, le propre du groupe de discussion est de permettre aux personnes de réfléchir ensemble, aux éléments importants de leurs expériences, de ne pas se centrer sur la singularité de chacune, mais de favoriser plutôt les aspects communs, collectifs (Duchesne et Haegel, 2005 ; Deslauriers, 1991). Ils représentent le seul moyen de rejoindre un nombre suffisant de femmes pour atteindre une saturation des données (autour de 10 pour un groupe homogène [Bertaux, 1996]).

Le guide d'entrevue comportait cinq grands thèmes : 1) le parcours migratoire, 2) les multiples identités et représentations du vieillissement, 3) les expériences du vieillissement dans son rapport à soi et au corps, 4) les expériences du vieillissement dans le rapport aux autres, à la famille et, enfin, 5) la question de la fin de vie et des legs finaux. Les groupes de discussion débutaient par un échange informel permettant aux femmes de se présenter les unes aux autres (autour d'un objet ou d'une qualité les représentant bien), pour ensuite aborder les cinq thèmes prévus à partir de questions ouvertes. Les femmes étaient libres de répondre ou non à ces questions ouvertes, mais nous cherchions à favoriser l'expression de chacune.

En matière d'échantillonnage, notre défi a été triple : favoriser, selon les principes mêmes de la théorisation ancrée, une diversité dans le choix des femmes, réussir à joindre les aînées retenues, et enfin résoudre plusieurs problèmes d'ordre éthique (consentement éclairé, capacité à référer à des professionnels en cas d'observation de situations problématiques ou de demandes d'aide, etc.). Pour faire face à ce défi, nous avons favorisé le recrutement d'assistantes intervieweuses issues de la même ethnie et partageant la même langue et la même culture que les personnes interviewées ou le groupe cible (principe de l'homoethnicité entre chercheuses et répondantes). Nous avons également bénéficié de l'aide de certains de nos partenaires.

Nos objectifs en matière d'échantillon ont été largement atteints. Nous avons réalisé, en effet, 18 groupes de discussion, incluant chacun trois à six femmes aînées, pour un total de 83 aînées immigrantes rencontrées. Ces femmes, âgées de 64 à 89 ans, proviennent de 3 continents et de 17 pays. Le tableau 1.2 résume quelques-unes des caractéristiques socio-démographiques et d'immigration de ces 83 femmes, dont le portrait plus détaillé est présenté au chapitre 2.

On le comprend, ces dispositifs sont complexes et pour les mettre en œuvre, on doit avoir une solide équipe de recherche sur le terrain. Nous reviendrons sur la composition de l'équipe de recherche comme un élément essentiel de notre démarche méthodologique.

## **4.2. Les outils de collecte et de synthèse des données**

Qu'il s'agisse d'animer les groupes de discussion ou les entrevues individuelles et collectives, nous utilisons toujours une grille d'entrevue thématique avec des thèmes, des sous-thèmes, des illustrations et des questions potentielles. Cette grille doit être suffisamment souple pour être utilisée différemment selon les personnes rencontrées et selon les intervieweurs, mais elle doit aussi être suffisamment structurée pour être utilisée par plusieurs intervieweurs, dans différentes langues et avec différentes générations. Par exemple, les façons d'aborder le rapport à la mort ou à l'éducation devront tenir compte de la génération et de l'expérience de la personne rencontrée et on ne pourra donner les mêmes exemples aux grands-mères et aux petites-filles réfugiées même si elles proviennent du même pays. De même, parler de transmission des valeurs à des grands-mères n'a pas les mêmes résonances que lorsqu'on en parle à leurs filles et petites-filles. C'est pourquoi les grilles d'entrevue sont adaptables et ont pour objectif de nous aider à collecter des discours, des histoires et des représentations dont on sait qu'ils sont subjectifs et qu'ils s'articuleront entre les acteurs des diverses générations sans se valider réciproquement.

**TABLEAU 1.2.****Caractéristiques sociodémographiques et d'immigration des femmes immigrantes rencontrées (N = 83)\***

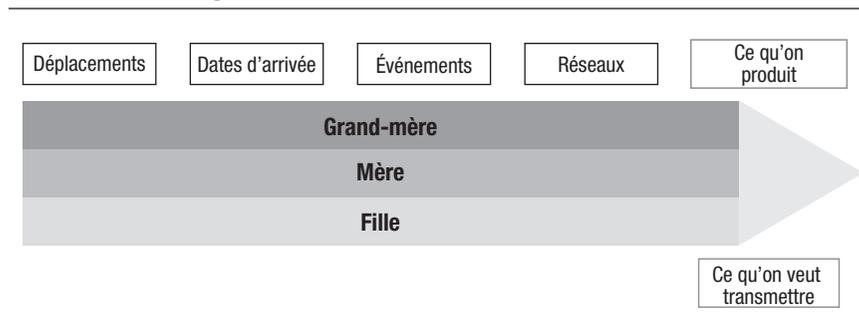
<b>Âge</b>	64 ans et moins	7
	65-74 ans	42
	75-84 ans	26
	85 ans et plus	6
<b>Revenu</b>	Faible	59
	Moyen	12
	Élevé	4
<b>Scolarité</b>	Universitaire	32
	Collégial	11
	Secondaire	11
	Primaire	16
<b>État matrimonial</b>	Mariée	37
	Veuve	19
	Célibataire	7
	Séparée – Divorcée	17
<b>Mode de vie</b>	Seule	35
	En couple	34
	Avec enfants	9
<b>Âge de l'immigration</b>	25 ans et moins	10
	26-54 ans	44
	55 ans et plus	22
<b>Statut d'immigration</b>	Regroupement familial	9
	Parrainage	22
	Travailleuse spécialisée	31
	Réfugiée	19
<b>Nombre d'années au Canada</b>	9 ans et moins	8
	10-24 ans	27
	25 ans et plus	45

\* Certaines données étant manquantes, le total n'atteint pas toujours 83

C'est donc pour trouver des données transversales que nous utilisons plusieurs outils concrets au cours de ces entretiens. En particulier, pour saisir l'histoire des personnes, des familles et des groupes, nous demandons à nos interviewés de narrer leur parcours, mais aussi de le visualiser en traçant une ligne qui représente leur trajectoire, en y inscrivant certains événements marquants et en les commentant. Bien sûr, c'est le commentaire qui nous donne le plus de données utiles, cependant les dessins de trajectoires que nos intervieweurs reprennent et complètent de manière systématique après les entretiens, permettent de systématiser notre approche de ces parcours de vie si différents (figure 1.3). Dans le cas des trios intergénérationnels de femmes réfugiées, les intervieweuses ont tracé une trajectoire croisée intégrant les dates de mobilité, de retrouvailles et les événements marquants pour les trois femmes de chaque cas.

**FIGURE 1.3.**

### **Trajectoire croisée intergénérationnelle dans la recherche sur les trios intergénérationnels**

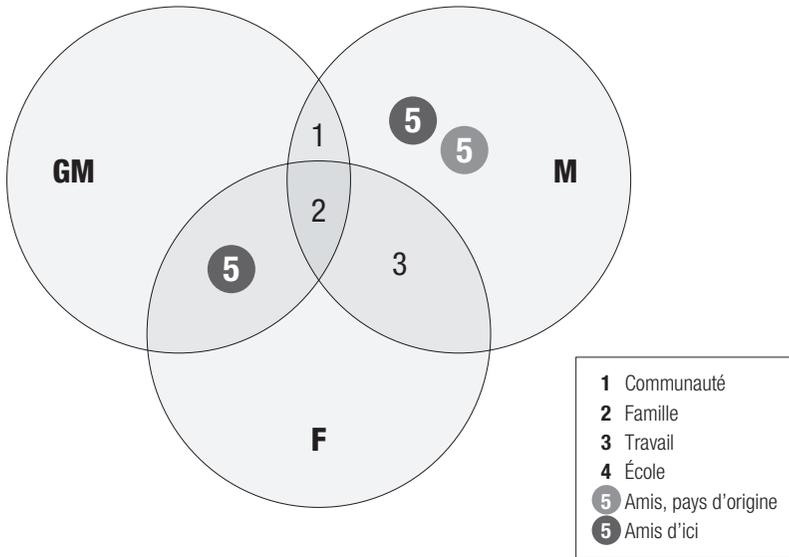


Lors des entretiens, nous demandons aussi aux participants de dresser une carte de leurs réseaux et de la commenter. En particulier, nous tentons de comprendre avec eux, celles et ceux qui leur sont le plus proches, qui leur apportent du soutien, qui représentent des ressources potentielles au quotidien ou de manière exceptionnelle. Les interviewés indiquent aussi les espaces où se situent les membres de leurs réseaux, s'il s'agit de membres de leur famille, d'amis ou de personnes représentant des services. Dans leurs dessins, ils illustrent la distance ou la proximité relationnelle qu'ils entretiennent avec ces personnes. Nous leur demandons aussi de préciser leur génération. Cet outil laisse une grande latitude aux personnes interviewées et nous délaissions volontairement les notions de liens forts et liens faibles pour recomposer ces liens tels que les personnes les investissent. Il leur permet aussi de visualiser leurs connexions

et points d'appui essentiels, ce qui peut représenter pour certains une découverte rassurante, voire une reprise de pouvoir. Souvent, dessiner le réseau intergénérationnel et transnational (figure 1.4) permet de se situer dans sa mobilité, mais aussi en ouvrant les espaces les uns aux autres. Lorsque les entrevues ont été effectuées avec les membres du trio, les intervieweurs dressent une carte des réseaux croisés.

**FIGURE 1.4.**

**Exemple complété d'une carte intergénérationnelle des réseaux dans la recherche sur les trios intergénérationnels**



Dans la recherche-action avec des jeunes en classe d'accueil, le dessin de l'arbre généalogique et de la carte des réseaux était une des thématiques abordées. Ils n'ont jamais été analysés dans une perspective objective ou interprétés à travers un cadre psychologique ou psychanalytique. L'objectif était de permettre à l'enfant de visualiser la place de ces personnes dans sa vie, dans son parcours de migration et dans son histoire individuelle et familiale. Il y inscrivait ceux qu'il voulait et n'était pas obligé de respecter la «vérité». Plusieurs ont utilisé ces dessins pour faire le point sur les changements qu'ils vivaient et les commentaires écrits qu'ils en ont faits allaient dans ce sens. Certains parents ont été surpris, voire très émus, de retrouver, dans ces réseaux, des grands-parents ou des oncles et tantes que

les jeunes n'avaient que peu ou pas du tout connus, mais qui étaient importants pour eux symboliquement. L'arbre généalogique a aussi, dans plusieurs cas, permis des discussions en famille et a suscité un dialogue sur l'histoire familiale.

Dans notre recherche-action sur l'histoire familiale en classe d'accueil, mais aussi, de manière plus exceptionnelle, dans d'autres recherches, certains jeunes et leurs parents ont écrit des journaux à plusieurs mains sur des thématiques entourant leur voyage, l'arrivée ou encore les souvenirs, les pertes et les gains dans la migration. Nous retrouvons alors directement et par écrit l'articulation intergénérationnelle que nous souhaitons analyser. D'autres personnes, en particulier des mères immigrantes ou réfugiées, ont choisi d'écrire des morceaux de leur trajectoire, de faire un récit écrit de leur parcours, récit parfois romancé, parfois très réaliste. Il s'agit là d'un matériel précieux que nous pouvons utiliser ensuite comme une production directe des interviewés et qui rend compte de leur point de vue sur leur histoire. Certaines de ces narrations peuvent ensuite faire l'objet d'extraits dans nos publications, en donnant ainsi directement notre plume aux personnes avec qui nous menons la recherche. Les journaux de bord des chercheuses et des accompagnatrices, lors de la recherche-action dans les écoles, ont aussi représenté un matériau écrit qui entre directement dans notre analyse, voire dans nos textes de diffusion. L'écrit à plusieurs mains peut ainsi être partagé entre un père interviewé, son enfant à travers son livre, l'accompagnatrice dans son journal de bord et la chercheuse qui reprend tous ses éléments dans un texte de diffusion.

**FIGURE 1.5.**

### Exemple de schéma-synthèses de production intergénérationnelle dans la recherche sur les trios (Colombie)

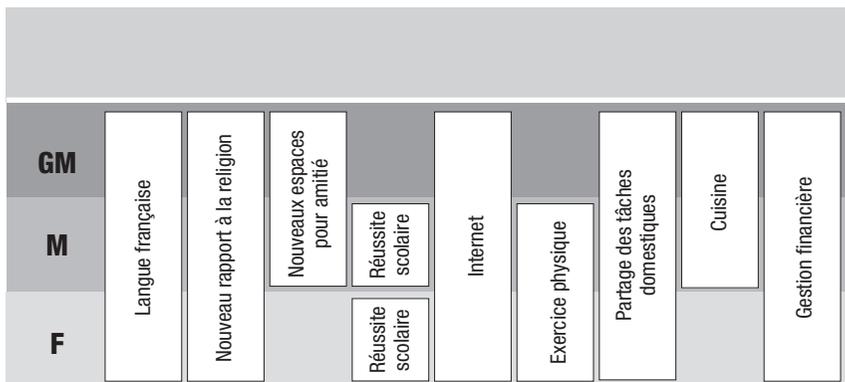
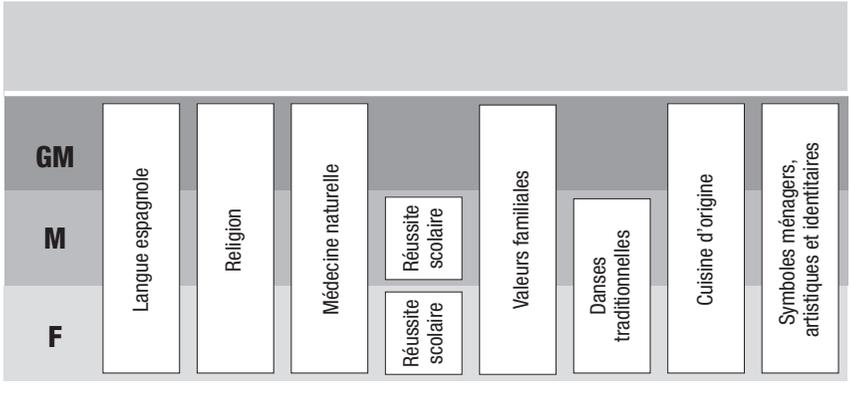


FIGURE 1.6.

### Exemple de schéma-synthèses de transmission intergénérationnelle dans la recherche sur les trios (Colombie)



C'est à partir de ces outils de collecte des données que sont mis en œuvre les outils d'analyse qui permettent de croiser les différents types de données de plusieurs sources d'abord autour de cas, puis de manière transversale par génération, par pays d'origine et par thématique.

Certains outils visent à synthétiser les données recueillies auprès des acteurs d'un même cas, mais aussi à les croiser pour en avoir une compréhension intergénérationnelle. Ainsi dans la recherche sur les trios, nous avons développé, pour chaque cas rencontré, des schémas qui croisent les productions et transmissions au sein des trois générations (figures 1.5 et 1.6).

### 4.3. L'analyse des données : des acteurs en dialogue

La démarche d'analyse vise à croiser les données reçues de toutes ces sources dont certaines sont déjà synthétisées et standardisées à travers des outils de synthèse et à en donner une interprétation qui respecte les positions et les narrations de chaque acteur tout en créant un nouveau récit issu du dialogue de l'équipe de recherche. En effet, toute la démarche repose sur une équipe de recherche multilingue, multiculturelle et multigénérationnelle. Nous avons déjà insisté (Vatz Laaroussi *et al.*, 1995; Vatz Laaroussi, 2008) sur l'intérêt de la mixité linguistique, ethnique, de statut et de génération dans ces équipes de terrain qui, à la fois, développent les réseaux et recrutent les participants aux recherches, mais qui mènent également les entretiens et qui, finalement, rendent compte de leur compréhension dans les schémas-synthèses. Mais plus encore que la proximité de

ces chercheurs de terrain avec les personnes, les familles et les groupes qu'ils rencontrent, c'est le type de dialogue interprétatif mis en œuvre entre les différents acteurs qui paraît ici pertinent et particulièrement riche.

En effet, nous relevons cinq types de dialogues émergents du processus de recherche et qui permettent de construire, non seulement la démarche méthodologique, mais aussi l'analyse interprétative des données. Le premier niveau de dialogue se situe entre les chercheurs, qui ont un statut universitaire officiel et qui sont les responsables des fonds alloués à ces études, et les assistants et étudiants qui sont embauchés pour participer aux travaux de la recherche. Les questions d'origines, de langues et de générations sont ici passées au filtre des statuts professionnels et sociaux, et la première étape du processus méthodologique participatif sera d'instaurer entre ces acteurs un dialogue prenant en compte ces divers types de différences, voire de distances et d'inégalités, en les catalysant dans une perspective collaborative dont l'objectif n'est pas de viser l'égalité ou l'assimilation, mais plutôt l'expression, l'*empowerment*, les échanges de savoirs et la coconstruction des connaissances. On peut alors parler d'un dialogue émancipatoire pour le collectif que représente l'équipe qui repose sur une condition essentielle : la reconnaissance des expériences et des savoirs de toutes et tous.

Le deuxième niveau de dialogue se situe entre les membres de l'équipe de terrain et les personnes rencontrées dans le cadre de la recherche, interviewées individuellement, en collectif et en groupe de discussion. Là encore, le processus de connaissance-reconnaissance mutuelle et une forme de complicité collaborative permettra la narration, l'expression la plus libre possible, l'échange, la recherche du sens de l'expérience à travers des reformulations, de l'écoute et de l'intérêt accordé à ces interactions, mais aussi grâce aux retours qui seront donnés aux participants après l'analyse.

Le troisième type de dialogue vient dans la phase d'analyse lorsque les participants ne sont plus présents, mais qu'ils sont représentés par les verbatims des entrevues, par les schémas et les cartes-synthèses et par les chercheurs de terrain qu'ils ont rencontrés. C'est alors d'un dialogue à trois qu'il s'agit, une des parties étant symboliquement présente, les deux autres, soit les chercheurs responsables et les chercheurs de terrain, entrant dans un processus d'analyse collective axée sur la compréhension qui redonne sens et vie aux acteurs. Dans ce dialogue, la question des générations sera toujours présente, soit dans la compréhension, soit dans le sens à reconstruire, soit dans le processus de discussion au sein de l'équipe de recherche.

Le quatrième niveau de dialogue se situe dans la restitution de cette analyse intergénérationnelle, de ces nouveaux sens et dynamiques, aux praticiens et professionnels. Cette fois encore, le dialogue se nouera

concrètement entre les praticiens et l'équipe des chercheurs en ayant pour objectif d'y faire entrer les principaux acteurs par une forme de reconnaissance symbolique ou concrète. Par exemple, des forums seront organisés en fin de recherche pour diffuser les résultats avec tous les acteurs et participants. Lors du forum en fin de recherche-action sur les histoires familiales à l'école, familles, enseignants, chercheurs, étudiants et intervenants communautaires ont partagé sur l'expérience et ont pu avoir accès aux produits écrits par les élèves et leur famille ainsi qu'à des vidéos filmées à divers moments de l'expérience.

Finalement, un cinquième dialogue, cette fois entre les générations, est généré par divers échanges et il pourra se retrouver au sein des groupes participant à la recherche tout comme dans l'équipe elle-même. Plus encore, cette démarche va souvent permettre d'instaurer de nouveaux échanges intergénérationnels au sein des familles et des réseaux.

## **5. L'INTERPRÉTATION PAR LA PARTICIPATION ET LE SENS**

L'analyse cumulative, interculturelle, intergénérationnelle et dialogique de ces discours, représentations et narrations s'effectue grâce à l'interprétation mise en œuvre par l'ensemble de l'équipe. Elle fait appel à ce que Soulet décrit comme l'imagination réaliste, soit une activité interprétative, ici collective, sous contraintes. Les contraintes sont celles de la rigueur, de l'authenticité, de la pertinence et de la reconnaissance des subjectivités. Cette activité d'analyse s'inscrit ainsi à la fois dans un cadre interprétatif dessiné conceptuellement et dans une zone d'incertitude, voire une marge de liberté occupée par les divers acteurs de l'équipe. La recherche des sens entraîne une recomposition intergénérationnelle et interculturelle des histoires, des pratiques et des représentations. L'équipe, alimentée par les sujets rencontrés, fait émerger de nouvelles configurations de sens qui relatent autrement les relations intergénérationnelles, les transmissions, les circulations, les échanges, les coconstructions et les rapports sociaux dans lesquelles elles s'inscrivent. Ces hypothèses de sens peuvent alors être rendues dans des écrits qui s'appuient sur la voix des acteurs et sur l'imagination collective de l'équipe de recherche. L'intuition sociologique des uns et des autres, colorée par les langues et les cultures d'origine, par la génération, par l'expérience et les connaissances et par le genre, est convoquée dans une perspective émique (Paillé, 2012) cumulative. Et de nouvelles narrations sont reconstituées, écrites et racontées.

Ces dialogues et constructions collectives vont aussi se retrouver dans les productions issues des recherches, articles, ouvrages, conférences, guides ou vidéos. Les textes seront écrits à plusieurs mains et les verbatims mis en dialogue intergénérationnel. Dans tous les cas, on tente d'en rendre

compte pour entrer dans de nouveaux échanges avec un public plus élargi. C'est le processus d'écriture que nous mettons de l'avant dans cet ouvrage, donnant la voix à tous les acteurs des trois recherches, chercheuses, assistantes et participants.

## **CONCLUSION SUR LA RECHERCHE INTERGÉNÉRATIONNELLE EN SITUATION MIGRATOIRE : MULTIPLIER LES RECHERCHES PARTICIPATIVES**

On le voit, la participation et la recomposition des sens représentent les deux fondements des méthodologies qualitatives qui participent ici à une compréhension des relations intergénérationnelles dans la migration. On peut dès lors parler de recherche collaborative ou participative. Celle-ci peut être déclinée sous plusieurs formes qui entraînent des modalités différentes comme la recherche partenariale, en réseau, la recherche-action, la recherche-formation ou la recherche critique engagée. Elle se caractérise toujours par un processus de production des connaissances effectué de concert avec les acteurs de terrain. Toutes ces recherches visent « la valorisation du savoir des citoyens-acteurs, la mise en évidence des potentialités des participants et le renforcement, chez les personnes engagées, d'une prise de conscience de leurs propres capacités à déclencher et à contrôler l'action » (Anadon, 2007).

Les divers types de recherche collaborative abordent différemment les générations dans la migration et permettent ainsi d'en faire un portrait compréhensif, approfondi, pertinent à l'objet de recherche, reconnaissant les sens divers donnés par les acteurs à leur expérience et émancipateur. Ces travaux peuvent alors être complémentaires des études quantitatives sur les générations (Bolzman *et al.*, à paraître) et ouvrent sur une multiplication des savoirs théoriques et pratiques ainsi que sur leur transfert, leur appropriation et leur utilisation par divers milieux, tant décisionnels et politiques, que professionnels et communautaires. C'est à cette ouverture vers de nouvelles connaissances issues de nos trois recherches participatives que nous invitons maintenant le lecteur.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- ARMSTRONG, J. (2003). « Is being a grandmother being old? Cross-ethnic perspectives from New Zealand », *Journal of Cross-Cultural Gerontology*, n° 18, p. 185-202.
- ANADON, M. (dir.) (2007). *La recherche participative*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- BERGER, P. et T. LUCKMANN (1967). *La construction sociale de la réalité*, Kindle Édition.
- BERTAUX, D. (1996). *Les récits de vie*, Paris, Nathan.

- BOLZMAN, C., L. BERNARDI et J.M. LE GOFF (dir.) (à paraître). *Second Generation Transition to Adulthood and Intergenerational Relations. Exploring Methodological Issues and Innovations*, Berlin, Springer.
- CHAPPELL, N.L., E. GEE, L. MACDONALD et M. STONES (2003). *Aging in Contemporary Canada*, Toronto, Prentice-Hall.
- CONSEIL CONSULTATIF NATIONAL SUR LE TROISIÈME ÂGE (2005). *Les aînés des minorités ethnoculturelles*, Ottawa, Gouvernement du Canada, <<http://publications.gc.ca/collections/Collection/H88-5-1-2005F.pdf>>, consulté le 21 novembre 2014.
- DESCHENAUX, F., C. LAFLAMME et M. BELZILE (2011). « L'essor des méthodologies qualitatives dans la recherche en éducation : comparaisons de trois revues publiées en France, aux États-Unis et au Québec », *Recherche qualitative*, vol. 30, n° 2, juin, p. 3-21, <<http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/les-collections/edition-reguliere/>>, consulté le 21 novembre 2014.
- DESLAURIERS, J.P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*, Montréal, McGraw-Hill.
- DUCHESNE, S. et F. HAEGEL (2005). *L'enquête et ses méthodes. Les entretiens collectifs*, Paris, Nathan.
- FOUCAULT, M. (1966). *Les mots et les choses*, Paris, Gallimard.
- LAPERRIÈRE, H. et R. ZÚÑIGA (2007). « Le regard qualitatif et le dépassement des frontières sectorielles et des filtres idéologiques », *Recherche qualitative*, n° 5, mai, p. 46-69, <[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v5/laperriere.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/laperriere.pdf)>, consulté le 21 novembre 2014.
- MOHAMED, A. (2000). « Les transmissions intergénérationnelles en situation migratoire. Le cas des Maghrébins en France », *Ville école intégration*, n° 120, p. 68-98.
- MONTGOMERY, C. (2008). « Parce que mon père avait un proverbe : continuité familiale dans le cas des enfants réfugiés séparés de leurs parents », dans M. Vatz Laaroussi, M. Lahlou et C. Bolzman (dir.), *Familles immigrantes au gré des ruptures. Tisser la transmission*, Lyon, Éditions L'Interdisciplinaire, p. 183-203.
- NATIONS UNIES – DIVISION DE LA PROMOTION DE LA FEMME (2002). *Femmes 2000 : Étude sur le vieillissement des femmes*, New York, Nations Unies.
- PAILLÉ, P. (2012). « Repères pour un débat sur l'intervention précoce. Un survol de la diversité épistémologique en sciences humaines et sociales », *Nouvelles pratiques sociales*, Hors-série, n° 1, p. 84-89.
- PAILLÉ, P. et A. MUCCHIELLI (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- RAY, B. (2001). « Negotiating integration at a micro scale: Experiences of Haitian immigrant women in René-Goupil », dans K. Dosen et I. Molina (dir.), *Divided Cities: Best Practices for the Social Inclusion of Ethnic Minorities in Local Communities*, Washington, D.C., IV International Metropolis Conference, p. 67-85.
- RENÉ, J.-F., I. LAURIN et N. DALLAIRE (2009). « Faire émerger le savoir d'expérience de parents pauvres : forces et limites d'une recherche participative », *Recherche qualitative*, vol. 28, n° 3, p. 40-63, <[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition\\_reguliere/numero28\(3\)/Jean-Francois\\_Rene28\(3\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero28(3)/Jean-Francois_Rene28(3).pdf)>, consulté le 30 novembre 2014.
- ROSE, D. et K. IANKOVA (2005). « Proximité spatiale, distance sociale : les rapports inter-ethniques dans un secteur défavorisé à Montréal vus à travers les pratiques de voisinage », dans A. Bourdin, A. Germain et M.-P. Lefevre (dir.), *La proximité. Construction politique et expérience sociale*, Paris, L'Harmattan, p. 135-157.
- SAMAOLI, O. (2007). *Retraite et vieillesse des immigrés en France*, Paris, L'Harmattan.

- SAMAOLI, O. *et al.* (2000). *Vieillesse, démenche et immigration*, Paris, L'Harmattan.
- SIMARD, M., L. PÉPIN et C. GIRARD (2004). « Le lien avec la famille immédiate et la parenté dans la vie des jeunes adultes québécois nés de parents immigrants installés en région », *Recherches sur la famille*, vol. 5, n° 2, p. 7-10.
- SOULET, H. (2012). « Interpréter sous contrainte ou le chercheur face à ses données », *Recherche qualitative*, Hors-série, n° 12, p. 29-39, <[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v12/hs-12-soulet.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/hors_serie/hors_serie_v12/hs-12-soulet.pdf)>, consulté le 21 novembre 2014.
- VAN DER MAREN, J.-M. (2006). « Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche », dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. de Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation*, Bruxelles, De Boeck, p. 65-80.
- VATZ LAAROUSSI, M. (2001). *Le familial au cœur de l'immigration : stratégies de citoyenneté des familles immigrantes au Québec et en France*, Paris, L'Harmattan.
- VATZ LAAROUSSI, M. (2004). « Des familles citoyennes : le cas des familles immigrantes au Québec », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 16, n° 1, hiver, p. 148-164.
- VATZ LAAROUSSI, M. (2007). « Les relations intergénérationnelles, vecteurs de transmission et de résilience au sein des familles immigrantes et réfugiées au Québec », *Enfance, Familles, Générations*, n° 6, p. 1-15, <<http://www.erudit.org/revue/efg/2007/v/n6/index.html>>, consulté le 21 novembre 2014.
- VATZ LAAROUSSI, M. (2008). « L'espace de la recherche sociale interculturelle comme échange de savoirs et d'expériences », dans C. Perregaux, P. Dasen, Y. Leanza et A. Gorga (dir.), *L'interculturalisation des savoirs : entre pratiques et théories*, Paris, L'Harmattan, p. 137-150.
- VATZ LAAROUSSI, M. (2009). *Mobilités, réseaux et résilience : le cas des familles immigrantes et réfugiées au Québec*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- VATZ LAAROUSSI, M. et C. BOLZMAN (dir.) (2010). « Les réseaux familiaux transnationaux : nouvelles familles, nouveaux espaces de citoyenneté », *Lien social et Politiques*, n° 64, automne.
- VATZ LAAROUSSI, M., L. RACHÉDI et F. KANOUTÉ (2008). « Les divers modèles de collaboration familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. xxxiv, n° 2, p. 291-312.
- VATZ LAAROUSSI, M. *et al.* (1995). « Méthodologie féministe et interculturelle : une alliance à facettes multiples », *Recherches féministes*, vol. 8, n° 2, p. 31-46.
- VATZ LAAROUSSI, M. *et al.* (1999). *Les histoires familiales au cœur des stratégies d'insertion : trajectoires de migration en Estrie et au Saguenay-Lac-St-Jean*, Rapport de recherche présenté au CQRS, Université de Sherbrooke.
- VATZ LAAROUSSI, M. *et al.* (2013). *Guide d'accompagnement. L'histoire familiale pour apprendre à écrire en français*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- WIHTOL DE WENDEN, C. (2004). « L'Union européenne face aux migrations », dans Thierry de Montbrial et Philippe Moreau Defarges (dir.), *Les grandes tendances du monde*, Paris, Dunod, p. 109-123.



**UN PORTRAIT DES GÉNÉRATIONS  
D'IMMIGRANTS AU QUÉBEC  
REPRÉSENTATIONS ET PRATIQUES**



CHAPITRE

# 2

## **LES ÂÎNÉES IMMIGRANTES DES FEMMES RÉILIENTES SE SENTANT PLUS LIBRES**

Michèle Charpentier et Anne Quéniart

Cet ouvrage aborde la question des rapports intergénérationnels dans la migration à travers les expériences des diverses générations concernées, dont les personnes aînées. À cet égard, les femmes exercent encore aujourd'hui un rôle de premier plan dans la famille, notamment dans les familles transnationales ou immigrantes (Vatz Laaroussi, 2007, 2009) du point de vue des dynamiques et de la transmission intergénérationnelles. Leur place et leurs rôles comme mères (Segalen, 2010) et comme grands-mères (Bengtson, 2001; Cohen, 2005; Attias-Donfut, 2009; Charpentier et Quéniart, 2013) y sont essentiels. Pourtant, les recherches qui se sont intéressées aux femmes aînées immigrantes sont rares, et c'est ce qui nous a amenées à aller à leur rencontre au moyen d'une recherche qualitative. Il nous importait de leur donner la parole, afin qu'elles racontent, dans leurs mots, avec leur propre cadre de référence, ce que signifie pour elles vieillir, à la fois comme femmes, mais aussi comme épouses, mères et grand-mères et comme citoyennes. Un de nos constats est que malgré la transformation des rapports entre hommes et femmes, les inégalités liées au sexe vécues par ces femmes demeurent prégnantes. S'y ajoutent d'autres facteurs d'inégalités, ceux-là liés à l'ethnicité, à l'âge de la vieillesse, à la classe sociale – milieu socioéconomique, scolarisation, entre autres. La prise en compte des multiples discriminations qui jalonnent les parcours des

femmes âgées immigrantes justifie l'adoption d'une perspective intersectionnelle (Crenshaw, 1994; Poiret, 2005; Krekula, 2007). Cette perspective théorique contemporaine, que nous avons adoptée dans notre étude, reconnaît que «les rapports de sexe entrent en interrelation avec d'autres aspects de l'identité sociale [...] mettant en place des expériences particulières d'oppression» (Corbeil et Marchand, 2006, p. 46) et, comme nous le verrons, des stratégies d'adaptation, de résistance et des capacités de résilience.

Dans ce chapitre, nous souhaitons brosser un portrait de ces femmes méconnues que sont les âgées immigrantes du Québec, en nous basant sur les données de cette recherche, menée à Montréal entre 2012 et 2014. Dans un premier temps, nous présentons quelques données générales sur les aînés canadiens et québécois ainsi que sur notre méthodologie de recherche. Puis nous examinerons la diversité des parcours migratoires des femmes âgées immigrantes que nous avons rencontrées et donnerons un aperçu de leurs conditions et expériences de vie et de vieillissement au Québec.

## 1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Au Québec en 2011, 15,9% de la population est âgée de 65 ans et plus, un taux qui, selon les projections, doublera d'ici 30 ans (Statistique Canada, 2011). Si la population québécoise vieillit, ce vieillissement se vit et se vivra de plus en plus au féminin et dans la diversité culturelle. En effet, la majorité des aînés sont des femmes (58% par rapport à 42%), dans un ratio qui s'accroît avec l'âge à raison de 2 femmes pour 1 homme chez les 80 ans et plus, et de 5 pour 1 chez les centenaires (Conseil des aînés et Gouvernement du Québec, 2007). De plus, en 2001, 28,6% des 65-74 ans et 28% des 75-84 ans étaient des immigrants au sein de la population canadienne (Statistique Canada, 2007).

Notre échantillon composé de femmes âgées immigrantes a été diversifié selon plusieurs variables: l'âge, le milieu ethnoculturel d'origine (femmes arabes, africaines, haïtiennes, japonaises, chinoises, portugaises, roumaines, etc.); le parcours migratoire, soit le moment de la migration (durant la jeunesse, la vie adulte ou à la retraite) et le statut d'immigration. Nous avons constitué 18 entrevues de groupes réunissant chacun de 3 à 6 femmes partageant une appartenance ethnoculturelle et une même langue d'usage, mais qui présentent des caractéristiques diversifiées en matière de statut marital, de scolarité, de revenu et de parcours migratoires. Les 83 âgées dont nous ferons un portrait sont originaires de trois continents et d'une variété de pays: d'ex-Yougoslavie – Bosnie, Serbie,

Croatie – (10), de Roumanie (6), du Mexique (2), du Guatemala (1), du Salvador (3), de la Colombie (5), d’Algérie (3), d’Égypte (6), du Liban (4), de Chine (9), du Japon (9), du Congo (5), d’Haïti (10), de Jamaïque (3) et du Portugal (7).

## 2. LES PARCOURS MIGRATOIRES DES AÎNÉES

Les données sur les trajectoires migratoires de ces aînées québécoises issues de l’immigration que nous présentons ici proviennent essentiellement des questionnaires sociodémographiques<sup>1</sup> remplis par les femmes, et sont parfois illustrées par des extraits des entrevues de groupe.

### 2.1. Les circonstances et motifs de la migration

Les 83 aînées qui composent l’échantillon sont âgées de 58 à 88 ans<sup>2</sup>: 27 sont âgées de 65 à 69 ans, 15 de 70 à 74 ans, 15 de 75 à 79 ans, 11 de 80 à 84 ans, et 6 sont âgées de 85 à 89 ans. Elles ont immigré à des âges très divers. Près de quarante aînées ont immigré à un âge adulte avancé, proche de l’étape de la retraite: 15 lorsqu’elles étaient âgées de 46 à 55 ans, 17 entre 56 à 65 ans et 6 autres à plus de 66 ans. C’est le cas notamment de toutes les femmes aînées d’ex-Yougoslavie (10) et de la majorité des Roumaines, des Colombiennes et des Congolaises. Près de 30 femmes ont immigré à l’âge adulte: 16 avaient entre 26 à 35 ans (la majorité des femmes de langue arabe et des Portugaises) et 13 entre 36 à 45 ans. Plus de la moitié des Haïtiennes ont immigré avant 40 ans, et la majorité des Japonaises, soit 7 sur 9, ont immigré avant 45 ans, souvent alors qu’elles étaient dans la trentaine. L’immigration à un jeune âge est moins fréquente parmi nos répondantes: seules 10 d’entre elles ont immigré alors qu’elles étaient âgées de moins de 25 ans, dont la moitié des aînées d’origine chinoise. Rappelons qu’en matière d’immigration permanente<sup>3</sup>, le Canada offre neuf programmes. Nos répondantes ont immigré en se prévalant de quatre d’entre eux: 31 sont arrivées en tant que travailleuse

1. Les questionnaires n’ont pas toujours été remplis, ce qui explique que les données présentées ne totalisent pas toujours 83 réponses.
2. Malgré nos précisions quant aux critères d’admissibilité à l’étude, sept participantes aux groupes de discussion sur 83 avaient moins de 65 ans, et deux n’ont pas fourni cette information, mais étaient manifestement très âgées.
3. Pour plus de précisions sur chacun de ces programmes, on peut consulter le site canadien suivant: <<http://www.cic.gc.ca/francais/immigrer/demande.asp>>, consulté le 16 février 2015.

qualifiée (elles peuvent être corequérantes, leur époux étant le requérant principal); 22 sont venues par parrainage<sup>4</sup> ou en tant qu'aides familiales résidentes<sup>5</sup>, 9 ont immigré par regroupement familial et 22 ont obtenu le statut de réfugiée<sup>6</sup>.

Les raisons évoquées par les femmes pour expliquer ce qui a motivé leur immigration sont multiples. Pour plusieurs, il ne s'agit pas d'un choix. C'est le cas notamment de celles qui ont fui un contexte politique répressif ou même la guerre (Congo, Colombie, ex-Yougoslavie, Sierra Leone): «*nous participions aux syndicats et tout ça, alors nous étions persécutés, pour nous en El Salvador faire des grèves c'était terrible, nous étions persécutés ou morts*» (Salvador, 3, 72 ans). Plusieurs femmes de langue arabe rapportent avoir quitté leur pays à des moments de grande instabilité politique: l'Algérie des années 1980 et 1990, qui connaissait la montée de l'islamisme et le Liban des années 1980, caractérisé par les conflits ethniques et la guerre avec Israël. D'autres ont été forcées à immigrer par leur famille, qui souhaitait qu'elles vivent en sécurité. Certaines femmes issues de pays pauvres et offrant peu de possibilités d'accéder à des conditions de vie décentes ont immigré pour améliorer leur condition ou celle de leur famille au pays. Plusieurs aînées soulignent également avoir immigré par devoir, pour rejoindre leur époux. Ces aînées peuvent vivre l'immigration comme un déracinement et rencontrent conséquemment des difficultés d'intégration. Certaines ont été laissées à elles-mêmes très peu de temps après l'immigration: «*C'est le mari qui nous a amenés ici, puis il a pris la fuite, il est parti. Donc je suis restée avec les cinq enfants*» (Algérie, 1, 65 ans).

Pour certaines aînées, l'immigration a été un choix délibéré, envisagé comme une occasion de démarrer une nouvelle vie, parfois même de réaliser un rêve: «*J'ai senti la vraie liberté et le bonheur [...] de pouvoir réaliser ce que je n'ai pas pu réaliser [pendant] une vie entière en Roumanie [elle est en pleurs]*» (Roumanie, 2, 81 ans). Enfin, les aînées ayant immigré à un âge avancé l'ont souvent fait pour rejoindre leurs enfants, fréquemment lorsqu'elles se retrouvent seules dans leur pays d'origine, après le décès de leur conjoint.

- 
4. Un citoyen canadien ou un résident permanent du Canada peut parrainer son conjoint, ses enfants à charge ou tout autre membre de sa famille, et ainsi leur permettre de devenir des résidents permanents.
  5. Ce programme permet à un citoyen ou résident permanent de parrainer une personne avec laquelle il n'a pas de lien filial. Les personnes qui immigreront dans le cadre de ce programme sont appelées à fournir sans supervision des soins à domicile à des enfants, à des personnes âgées ou à des personnes handicapées. Elles doivent habiter dans la résidence privée où elles travaillent.
  6. Les personnes qui peuvent se prévaloir de ce programme sont celles qui craignent d'être persécutées si elles retournent dans leur pays d'origine.

Dans notre étude, nous nous sommes intéressées aux multiples facettes de la vie de ces femmes aînées aux parcours migratoires variés : leurs rapports à soi (santé, soins du corps) et aux autres (enfants, petits-enfants, amies), leur place et leur rôle dans la famille et dans la société, etc. Plus encore que l'appartenance ethnoculturelle ou le pays d'origine, ou même que l'âge au moment de l'arrivée, le nombre d'années de résidence dans le pays d'accueil est apparu comme étant particulièrement révélateur des différences entre les répondantes. Ainsi, les aînées installées au Québec depuis plus de 25 ans, qui regroupent plus de la moitié de notre échantillon (45), partagent plusieurs points de vue et s'avèrent globalement beaucoup plus imprégnées de la culture « nord-américaine » dans leurs valeurs d'autonomie et d'indépendance, et dans leurs rapports distanciés à la famille. En contrepartie, les aînées vivant au Québec depuis moins de 14 ans<sup>7</sup> semblent moins adaptées et plus enracinées dans une dynamique familiale qui se caractérise par un repli communautaire.

## 2.2. L'expérience de la déqualification

Parmi les femmes rencontrées, l'une est devenue professeure de langue au Québec, un emploi qui lui était inaccessible dans son pays d'origine. De même, plusieurs aînées ont eu des trajectoires professionnelles ascendantes. Ainsi, cinq Haïtiennes ayant immigré dans leur jeune âge sont diplômées de niveau universitaire et ont un statut socioprofessionnel élevé en tant que médecin, enseignante, infirmière (2) et audiologiste. Ces parcours restent cependant marginaux par rapport à l'ensemble des répondantes. À l'opposé de ces expériences positives, il appert, en effet, que beaucoup d'aînées immigrantes ne sont pas parvenues à décrocher un emploi correspondant à leur degré de scolarité, et se sont vues cantonnées dans des emplois non spécialisés. Ainsi, si près du tiers des répondantes (32) ont une scolarité de niveau universitaire et 11 de niveau collégial<sup>8</sup>, la plupart ont travaillé dans des manufactures, notamment comme couturières, ou dans des maisons privées comme femmes de ménage et gardiennes d'enfants. La déqualification professionnelle est fréquente parmi les répondantes dotées d'une scolarité collégiale ou universitaire, qui subissent des pertes sur le plan identitaire, statutaire et financier par rapport à leur situation professionnelle dans leur pays d'origine. Plusieurs parmi ces aînées rapportent avoir mené une lutte continuelle, souvent seule, pour

---

7. 9 femmes sont ici depuis 10 à 14 ans, 8 depuis 9 ans ou moins, dont 2 depuis 4 ans ou moins.

8. Les autres se répartissent comme suit : 11 de niveau secondaire et 16 de niveau primaire

assurer leur survie et celle de leurs enfants. À quelques exceptions près, et malgré leur niveau de scolarité, les aînées immigrantes se retrouvent en situation de pauvreté, ou à la limite de l'être. Et pourtant, elles se sont montrées très reconnaissantes pour ce revenu qui leur est personnellement versé par le gouvernement fédéral :

*Ici c'est beaucoup mieux. Ici, au moins, on reçoit de l'argent. Il y a « grand-père » [rire] [pour désigner le gouvernement] (Chine, 1, 80 ans).*

Plusieurs, issues de pays sans infrastructures ni services pour les aînés, y voient un signe de respect à l'endroit des personnes âgées, en plus d'une sécurité pour celles-ci :

*Je vois personnellement que vieillir ici c'est bon [...] parce que le gouvernement s'occupe des aînés, le gouvernement fait tout pour les aînés (Congo, 1, 71 ans).*

### **3. LES EXPÉRIENCES DE VIEILLISSEMENT DES AÎNÉES IMMIGRANTES AU QUÉBEC**

#### **3.1. Vieillir seule**

Un peu moins de la moitié des aînées rencontrées sont mariées (37), 15 sont divorcées, 2 sont séparées, 19 sont veuves et 7 sont célibataires. Plus de la moitié d'entre elles n'ont qu'un ou deux enfants (47), une douzaine d'aînées ont eu trois enfants et neuf en ont eu quatre. Les familles nombreuses, soit celles de 5 enfants et plus, sont minoritaires parmi nos répondantes (11). Seules 4 aînées n'ont pas eu d'enfant. Quant au nombre de petits enfants, si 13 d'entre elles n'en ont pas, la majorité des répondantes (39) rapportent avoir de 1 à 4 petits-enfants. Seules quelques-unes (8) rapportent avoir un nombre plus important de petits enfants, qui va de 10 à plus de 30. Or, en ce qui concerne leur mode de vie, contrairement à ce que nous attendions et aux idées préconçues voulant que plusieurs générations de familles immigrantes cohabitent ensemble, notamment avec leurs aînés, la majorité des répondantes vit seule (35) ou avec son conjoint (32). Peu d'entre elles vivent en habitat intergénérationnel : 8 vivent avec des enfants, 2 avec leur conjoint et des enfants ou petits-enfants, enfin 1 vit avec des petits enfants. Notre échantillon rend compte de la tendance selon laquelle l'habitat en solo, phénomène de nos sociétés individualistes, touche de plus en plus les aînés (MFA, 2011) et est marqué par le genre, les femmes âgées vivant nettement plus souvent seules (31,5 %) que les hommes (16 %) (Statistique Canada, 2012, p. 3) étant donné, entre autres, leur plus grande longévité. Le fait de vivre et de vieillir seule a des incidences sur les conditions de vie.

Ainsi, les aînées seules sont beaucoup plus nombreuses à vivre en situation de pauvreté et font face à des défis accrus pour assumer le quotidien (coût de l'épicerie et du loyer, chauffage, entretien, etc.), surtout lorsque la maladie ou les limites à l'autonomie surviennent (Robichaud, 2009; Gélinau *et al.*, 2008). Parmi les aînées immigrantes de notre échantillon, cinq sont prestataires de l'aide sociale. La majorité reçoit une pension de sécurité de la vieillesse (67), souvent partielle, puisque les femmes ont cumulé au moins dix années de résidence au Canada, le minimum requis pour être admissible. Le montant de la prestation est calculé au prorata des années vécues au pays, sur un maximum de 40 ans, et se situe en deçà du seuil de faible revenu<sup>9</sup>. Outre la pension de la vieillesse, seules 6 aînées immigrantes bénéficient également d'une rente de retraite, 5 d'un salaire et 1 de revenus de loyers, ce qui reflète les difficultés d'insertion sur le marché du travail, voire les discriminations rencontrées, même pour celles qui sont scolarisées, qualifiées et au pays depuis de nombreuses années.

Par ailleurs, la migration et le fait de vivre seule s'accompagnent chez plusieurs d'un isolement social, notamment chez celles ne parlant aucune des deux langues officielles et pour certaines, d'un sentiment profond de solitude, qui vient paradoxalement de l'absence de la famille élargie. Bien que cette famille soit souvent source de pressions et d'obligations pour les femmes comme nous le verrons plus loin, elle n'en reste pas moins pour elles aussi synonyme de solidarités et d'entraide. Selon la grande majorité des répondantes, immigrer au Québec c'est aussi se sentir isolée :

*Ici quand on vieillit on n'a personne, c'est dur parce que l'on n'a personne à qui on peut espérer qu'elles nous apportent quelque chose... tandis que là-bas on a beaucoup de famille qui peut nous aider (Haïti, 2, 74 ans).*

*Nous sommes ici seules [...] Pour tout le reste, la vie au Québec est très agréable (ex-Yougoslavie, 2, 68 ans).*

Le nouveau mode de vie au pays d'accueil représente une rupture par rapport à celui auquel ces femmes sont habituées et un effritement de leur réseau social :

*On a grandi en Afrique, donc on a vécu toujours en famille, avec des gens à la maison, les cousins-cousines, on a toujours été en groupe [...] on n'a jamais vécu seules en Afrique et ici on doit apprendre à se prendre en charge, à vivre seule [...] C'est cette solitude-là qui nous pèse. Pour une femme africaine, vieillir ici c'est la solitude (Congo, 1, 63 ans).*

---

9. Le seuil de la mesure de faible revenu pour les personnes seules est établi à 18 112\$ (Fréchet *et al.*, 2012, p. 7-8).

### 3.2. Vieillir en sécurité

Pour de nombreuses femmes âgées immigrantes, l'immigration est aussi synonyme de sécurité, et ce, à divers titres. Tout d'abord, sur le plan physique, notamment pour celles qui viennent de pays où la rue est parfois menaçante : se déplacer, circuler sans crainte.

*Il existe une différence. Il est beaucoup plus facile de vieillir ici parce que nous nous sentons en sécurité... (ex-Yougoslavie, 1, 66 ans).*

*Ici c'est très tranquille. On peut sortir dans la rue et il n'y a pas de problème (Colombie, 1, 84 ans).*

Une certaine forme de sécurité est également ressentie sur le plan économique, bien que leurs revenus de pension soient, comme nous l'avons souligné, peu élevés pour la plupart. Nombre de femmes ont souligné que les tarifs avantageux réservés aux personnes de 65 ans et plus par certains commerçants ou fournisseurs de services leur permettaient d'améliorer leurs conditions de vie et de s'offrir de petits plaisirs. Chez certaines, le fait de recevoir un chèque, à leur nom, que personne ne peut leur enlever ou toucher à leur place, représente aussi beaucoup en matière d'autonomie financière.

*Tout de même je vis mieux que chez moi. J'ai touché la pension, je vis comme une personne qui n'est pas défavorisée (Haïti, 2, 79 ans).*

Cette sécurité économique amène une plus grande indépendance sociale, notamment par rapport aux enfants.

Plusieurs femmes ont également souligné se sentir rassurées pour leur santé actuelle et future, grâce aux mesures dont tout citoyen bénéficie au Québec et au Canada – assurance-médicaments et santé, accès à des services de santé (CLSC, médecin, hôpitaux), etc. :

*C'est beaucoup mieux de vieillir ici : il y a des hôpitaux, beaucoup de médicaments, différents appareils et les choses techniques pour nous aider à marcher, à mieux entendre... On est bien équipé ici... (ex-Yougoslavie, 2, 86 ans).*

*Moi, je me vois mieux vieillir ici, avoir ma fin de vie ici, parce qu'ici, il y a des structures pour. Si je veux vivre chez moi, j'aurai toujours quelqu'un qui viendra me faire quelque chose que je ne peux pas faire moi-même (Égypte, 3, 88 ans).*

### 3.3. Se sentir plus libre

Si l'immigration amène une rupture entre un avant et un après, notamment pour les femmes qui sont arrivées au Québec après 40 ans, et même si la solitude est présente, la plupart décrivent leur expérience en termes d'épanouissement et d'affirmation de soi. Pour une majorité de femmes,

les parcours migratoires, qu'ils aient pris place à un jeune âge ou plus tard au mitan de la vie, produisent un effet libérateur, en regard des valeurs et normes du pays d'origine de même que des contextes politiques qui existaient alors.

### **3.3.1. Une libération des normes sociales associées aux femmes âgées**

Tout d'abord, chez plusieurs femmes, la liberté évoquée réfère à la liberté de penser, d'étudier, de s'habiller comme on en a envie, de se réapproprier son temps, son corps, de sortir et de poursuivre une vie sexuelle et amoureuse. Bref, elles parlent de la liberté de faire ses propres choix tout au long de la vie, y compris à un âge avancé :

*Vieillir ici est bon, à cette époque-ci, c'est moins traumatisant, c'est moins apeurant... En Haïti, le drame c'est qu'à partir du moment où tu as un certain âge, on ne te reconnaît plus de possibilités de t'épanouir. C'est comme... ta vie est finie, tu ne peux pas aimer danser, tu ne peux pas aimer le reste (Haïti, 1, 68 ans).*

Les immigrantes qui ne sont pas arrivées déjà dotées d'une scolarité élevée soulignent que le Québec offre aux femmes de meilleures conditions pour évoluer et s'affirmer :

*Je ne sais pas si là-bas j'aurais pu pousser mes études après le mariage. Je ne sais pas si j'aurais pu évoluer de la même façon, si j'aurais pu travailler (Égypte, 1, 69 ans).*

Plusieurs immigrantes arabes affirment que le fait d'être dans un pays où la femme n'est pas obligée de se conformer à des normes traditionnelles leur a permis de s'affirmer et d'être indépendantes. Le Québec apparaît ainsi offrir la possibilité d'être soi-même, de faire des choix pour des motifs personnels et non pas dictés par la société : « là-bas, tu ne peux pas être toi-même, tu dois suivre le troupeau. Alors ce qui me plaisait et que je ne faisais pas là-bas, je le fais ici » (Algérie, 1, 65 ans). La dimension de liberté est également mentionnée par les femmes d'ex-Yougoslavie et est particulièrement présente et intense dans les propos des répondantes originaires de Roumanie. L'arrivée au Québec est rapportée comme un moment de bonheur, de libération personnelle et de reprise des passions abandonnées. Quant à elles, les participantes issues d'ex-Yougoslavie rapportent également apprécier considérablement la liberté reliée à l'apparence. Les pressions de leur environnement leur semblent beaucoup plus faibles ici : « C'est ce que j'aime ici au Québec. [...] Tout le monde porte ce qu'il veut et ce qu'il trouve confortable. Dans notre pays, on est obligées de mettre le maquillage si nous sortons jeter notre poubelle! » (ex-Yougoslavie, 1, 66 ans).

La liberté évoquée fait également référence à la liberté de pensée ou d'activité. Les femmes haïtiennes rencontrées soulignent pour leur part que le contrôle social est très fort dans leur pays d'origine, au point que

certaines activités parfaitement anodines au Québec sont jugées inconcevables là-bas lorsque les femmes vieillissent, comme aller danser ou aller au cinéma. Quelques-unes évoquent aussi la possibilité de poursuivre une vie sexuelle et amoureuse :

« À un certain âge, tu n'as même plus de vie sexuelle, tu ne peux même plus en parler, puis tu ne peux pas aimer... [...] on dirait que pour toi la vie s'arrête » (Haïti, 1, 68 ans). En Haïti, les femmes âgées semblent soumises à un contrôle social strict et plusieurs répondantes affirment être privilégiées d'être à Montréal puisqu'elles peuvent y faire plusieurs choses sans risque d'être traitée de « *femme de mauvaise vie* » (Haïti, 1, 68 ans).

Les possibilités de poursuivre une vie active et d'entreprendre des projets à un âge avancé sont soulignées comme des éléments qui permettent l'épanouissement personnel, une valeur québécoise appréciée de beaucoup de répondantes, même si paradoxalement plusieurs décrivent l'individualisme. Une répondante jamaïcaine de 65 ans exprime son admiration pour les personnes âgées qui choisissent de retourner aux études et d'obtenir un diplôme non pour des motifs financiers, mais pour leur développement et c'est ce à quoi elle aspire.

### **3.3.2. Une libération des normes sociales et familiales associées au rôle des femmes dans la famille, notamment à celui de grands-mères**

Par ailleurs, ces possibilités d'épanouissement personnel sont favorisées par un allègement des responsabilités familiales qui incombent aux femmes et par leur nouveau mode d'habitat. En effet, contrairement aux idées préconçues, la très grande majorité des répondantes vivent seules ou avec leur conjoint. Seules 9 immigrantes sur 83 cohabitent avec leurs enfants ou petits-enfants. Ainsi, plusieurs répondantes ont pris une distance vis-à-vis du système traditionnel d'aide de type « vertical » et « féminin », centré sur la famille, critiquant le fait qu'il limite fortement la liberté individuelle et l'indépendance des femmes – mères et grands-mères. Ce faisant, l'arrivée au Québec modifie leur place et leur rôle mêmes dans la famille : « *Mon rôle a changé. J'étais donneuse, maintenant je suis plus une receveuse, et plus ou moins seule, individualiste* » (Haïti, 1, 68 ans).

En ce sens, vivre seule ou en couple s'accompagne d'un sentiment de liberté, d'une réappropriation de leur temps et de leur quotidien, et ce, d'autant plus qu'ici, leurs obligations familiales sont plus limitées. Par exemple, elles vont garder leurs petits-enfants, mais selon leurs disponibilités : « *Quand les parents vont danser le soir, je reste avec les enfants. J'ai déjà dansé beaucoup et maintenant c'est à eux de profiter* » (Colombie, 1, 61 ans).

### **3.3.3. Un affranchissement du conjoint: le principe d'égalité entre hommes et femmes**

Le principe fondamental d'égalité hommes/femmes de la société québécoise apparaît clairement comme un élément favorable du point de vue des aînées immigrantes. En effet, beaucoup ont souligné le changement de dynamique à l'intérieur de leur couple et dans les familles après l'installation au Québec, notamment à l'égard des rôles familiaux, de la répartition plus égale du travail domestique et des charges parentales. Les participantes congolaises et colombiennes rencontrées insistent sur leur émancipation vis-à-vis du contrôle exercé par la famille dans leur pays d'origine, notamment en matière conjugale: «*Quand tu décides aujourd'hui de divorcer avec ton mari, tu es libre, tu le fais. Chez nous, non, tu dois écouter la famille*» (Congo, 1, 65 ans).

Dans certaines cultures en effet, notamment au Congo, les pressions, voire les répressions exercées envers les épouses, se poursuivent même après le décès du mari, avec les rituels de veuvage. Au Québec, les femmes se disent «libérées de ce supplice» auquel elles n'avaient pas la force de s'opposer. De plus, le statut criminel de la violence conjugale au Québec peut permettre aux femmes de s'extraire de ces situations:

[Là-bas] elles supportent des choses qu'elles ne devraient pas tolérer. De la maltraitance, de coups. Et quand elles arrivent ici, elles apprennent qu'ici il y a zéro tolérance envers l'abus... ici elles disent «non, [jamais] plus!» (Colombie, 1, 61 ans).

Certaines répondantes d'ex-Yougoslavie indiquent également que leurs époux modifient leur comportement à leur égard et semblent avoir saisi que certaines pratiques ne sont pas acceptées au Québec, et qu'ils ne peuvent plus revendiquer une supériorité vis-à-vis de leur conjointe:

*Mon mari aussi dit qu'il n'a pas peur de la police, mais en même temps il ne crie plus... Il parle normalement...* (ex-Yougoslavie, 1, 66 ans).

*Pour moi, il y a une différence. Mon mari ne peut plus dire «je suis le patron ici» [...] je me sens comme un papillon* (ex-Yougoslavie, 1, 75 ans).

## **CONCLUSION**

Cette esquisse des parcours des aînées immigrantes illustre la diversité des expériences migratoires et vient ébranler quelque peu l'image stéréotypée de la famille immigrante multigénérationnelle très nombreuse dans laquelle cohabite une grand-mère démunie et dépendante. Ces femmes ont rencontré de nombreux obstacles à leur intégration sociale et professionnelle dans leur pays d'accueil, et plusieurs ont affronté des situations difficiles que l'expatriation rendait plus pesantes encore et plus lourdes de conséquences.

Le vieillissement s'accompagne donc pour les femmes de défis importants qui découlent de leur parcours de vie : la solitude, l'aide et les soins dispensés aux proches de la famille, la précarité financière et la vulnérabilité face à la violence qui touchent beaucoup plus les femmes âgées que les hommes de la même génération. Sous l'effet de la double, voire de la triple discrimination – âgisme, sexisme et racisme –, ces désavantages, dont la précarité socioéconomique, sont particulièrement présents chez les femmes du grand âge (Rose, 2009 ; Charpentier et Billette, 2010) et chez les immigrantes, surtout lorsqu'elles ont migré à un âge avancé (Olazabal *et al.*, 2010 ; Treas et Shampa, 2002). Les illustrations présentées tout au long de ce chapitre montrent la pertinence de l'approche intersectionnelle pour saisir la complexité des parcours de vie des femmes.

Sur le plan identitaire, il ressort des entrevues avec ces femmes qu'elles démontrent une grande capacité d'adaptation. Pour elles, le vieillissement ne se vit pas seulement en termes de pertes, loin de là : elles en parlent plutôt comme des gains sur le plan identitaire, la migration leur permettant de vieillir en sécurité, mais aussi plus libres comme femmes, libres d'être elles-mêmes, de s'habiller comme elles le désirent, de sortir seules, etc. La migration a ouvert des possibilités de développement personnel et d'affirmation de soi. Nos analyses montrent la volonté qu'ont les femmes de se distancer des stéréotypes omniprésents qui les assaillent, ici et ailleurs, au croisement de l'âgisme, du sexisme et du racisme. Elles font également ressortir que ce sont à la fois leurs identités culturelles, leurs appartenances générationnelles et leurs parcours de migration (vécu jeune ou à un âge avancé) qui façonnent leur rapport à soi et au vieillissement. Ainsi, la plupart des femmes interrogées cherchent à créer et s'approprier une image vieillissante d'elle-même et à inscrire ce temps du vieillir dans une vision du monde qui continue de donner un sens à leur vie.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALDOUS, J. (1995). «New views of grandparents in intergenerational context», *Journal of Family Issues*, vol. 16, n° 1, p. 104-122.
- ATTIAS-DONFUT, C. (2009). «Les grands-mères au centre des solidarités familiales», dans M. Charpentier et A. Quéniart (dir.), *Vieilles et après! Femmes, vieillissement et société*, Montréal, Éditions du remue-ménage, p. 189-205.
- ATTIAS-DONFUT, C. et M. SEGALEN (2001). *Le siècle des grands-parents : une génération phare, ici et ailleurs*, Paris, Autrement.
- ATTIAS-DONFUT, C. et M. SEGALEN (2002). «The construction of Grandparenthood», *Current Sociology*, vol. 50, n° 2, p. 281-294.
- BENGTSON, V. L. (2001), «Beyond the nuclear family: The increasing importance of multigenerational bonds», *Journal of Marriage and Family*, n° 63, p. 1-16.

- CHARPENTIER, M. et V. BILLETTE (2010). « Conjuguer vieillir au féminin pluriel » dans M. Charpentier et al. (dir.), *Vieillir au pluriel. Perspectives sociales*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 55-72.
- CHARPENTIER, M. et A. QUÉNIART (2013). « Sens et pratiques de la grand-maternité : une étude par théorisation ancrée auprès de femmes aînées québécoises », *La Revue canadienne du vieillissement*, vol. 32, n° 1, p. 45-55.
- COHEN, V. (2005). *Grands-mères : Un amour tendre et féroce*, Paris, Autrement.
- CONSEIL DES AÎNÉS ET GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2007). *La réalité des aînés québécois*, Québec, Les Publications du Québec.
- CORBEIL, C. et I. MARCHAND (2006). « Penser l'intervention féministe à l'aune de l'approche intersectorielle », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 19, n° 1, p. 40-57.
- CRENSHAW, K.W. (1994). « Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color », dans M.A. Fineman et R. Mykitiuk (dir.), *The Public Nature of Private Violence*, New York, Routledge, p. 93-118.
- D'AMOURS, A. (2013). *Innovier pour pérenniser le système de retraite*, Québec, Gouvernement du Québec.
- FRÉCHET, G., A. LECHAUME, R. LEGRIS et F. SAVARD (2012). *La pauvreté, les inégalités et l'exclusion sociale au Québec – État de la situation 2012*, Québec, Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion.
- GÉLINEAU, L., R. FECTEAU et A. CARON (2008). *Survivre seules : réalité méconnue des femmes de 55 ans et plus vivant seules et à faible revenu*, Québec, CSSS-CAU Vieille Capitale.
- KREKULA, C. (2007). « The intersection of age and gender. Reworking gender theory and social gerontology », *Current Sociology*, vol. 55, n° 2, p. 155-171.
- MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DES AÎNÉS (2011). *Un portrait statistique des familles au Québec*, Québec, Gouvernement du Québec.
- OLAZABAL, I. et al. (2010). « Diversité ethnoculturelle et personnes âgées immigrantes », dans M. Charpentier et al. (dir.), *Vieillir au pluriel. Perspectives sociales*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 73-92.
- POIRET, C. (2005). « Articuler les rapports de sexe, de classe et interethniques », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 21, n° 1, p. 195-226.
- ROBICHAUD, C. (2009). *La pauvreté à Laval. Au-delà des apparences*, Mémoire présenté au ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, dans le cadre de la consultation régionale. Les Rendez-vous de la solidarité, Laval, Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Laval.
- ROSE, R. (2009). « Les femmes âgées et l'égalité économique » dans M. Charpentier et A. Quéniart (dir.), *Vieilles et après! Femmes, vieillissement et société*, Montréal, Éditions du remue-ménage, p. 225-248.
- SEGALEN, M. (2010). *Sociologie de la famille*, Paris, Armand Colin.
- SIGOUIN, C., M. CHARPENTIER et A. QUÉNIART (2010). « Les grand-mères inuit : portrait d'une réalité peu connue et réflexion sur les services », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 23, n° 1, p. 114-129.
- ST-ARNAUD-TREMPE, E. et C. MONTPETIT (2008). *Vieillir à Montréal. Un portrait des aînés*, Montréal, Direction de santé publique, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal.
- STATISTIQUES CANADA (2007). *Un portrait des aînés au Canada, 2006*, n° 89-519-XIF au catalogue, Ottawa, Gouvernement du Canada.

- STATISTIQUE CANADA (2011). *Recensements de la population, 2006 et 2011*, <<http://www12.statcan.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-311-x/2011001/fig/fig7-fra.cfm>>, consulté le 15 février 2015.
- STATISTIQUE CANADA (2012). *La situation des personnes âgées dans les ménages*, Ottawa, Statistique Canada, <[http://www12.statcan.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-312-x/98-312-x2011003\\_4-fra.cfm](http://www12.statcan.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-312-x/98-312-x2011003_4-fra.cfm)>, consulté le 16 février 2015.
- TREAS, J. et M. SHAMPA (2002). «Older people in America's immigrant families dilemmas of dependence, integration, and isolation», *Journal of Aging Studies*, vol. 16, p. 243-258.
- TREAS, J. et M. SHAMPA (2004). «Kinkeeping and caregiving: Contributions of older people to America's immigrant families», *Journal of Comparative Family Studies*, vol. 35, p. 105-122.
- VATZ LAAROSSI, M. (2007). «Les relations intergénérationnelles, vecteurs de transmission et de résilience au sein des familles immigrantes et réfugiées au Québec», *Enfance, Familles, Générations*, n° 6, p. 1-15, <<http://www.erudit.org/revue/efg/2007/v/n6/016480ar.html>>, consulté le 16 février 2015.
- VATZ LAAROSSI, M. (2009). *Mobilités, réseaux et résilience: le cas des familles immigrantes et réfugiées au Québec*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- VATZ LAAROSSI, M. et C. BOLZMAN (dir.) (2012). «Présentation – Les réseaux familiaux transnationaux: nouvelles familles, nouveaux espaces de citoyenneté?», *Lien social et Politiques*, n° 64, automne, p. 7-25.

## **LES FEMMES ADULTES, FILLES, MÈRES ET TRAVAILLEUSES GÉNÉRATION SANDWICH, GÉNÉRATION PIVOT OU GÉNÉRATION SACRIFIÉE ?**

Michèle Vatz Laaroussi

De manière générale la revue de la documentation sur les femmes migrantes, les familles et les réseaux transnationaux place les femmes de la génération du centre, celles qui sont en même temps mères et filles, dans une situation de pivot entre les générations, que ce soit pour l'entraide ou pour les transmissions (Bolzman, 2008; Daure, 2011). Par ailleurs, plusieurs travaux situent les femmes adultes de cette génération au sein du *care* internationalisé, les femmes du Sud allant prendre soin des aînés et des enfants des pays du Nord alors qu'elles laissent leurs propres enfants dans les pays d'origine à la charge des grands-mères (Razy et Baby-Collin, 2011; Acosta, 2012). Dans les études sur la famille occidentale et ses transformations (De Singly, 2005; Jézéquel et Ouellette, 2013), on parle de génération sandwich chargée de prendre soin des ascendants et des descendants, confrontée aux rôles de la modernité comme le travail et l'engagement social, mais aussi à ceux qui ont marqué traditionnellement nos systèmes patriarcaux, soit le travail domestique et la reproduction, tout en continuant à assumer la transmission des valeurs et des savoirs.

Ces femmes « du milieu » pourraient ainsi dans l'immigration avoir un rôle moteur dans la transition entre deux pays, deux cultures, entre la modernité et la tradition, mais aussi entre les générations qui l'encadrent. Mais elles seraient aussi celles qui portent la responsabilité tant de la

transmission que des changements et, plus encore, elles auraient aussi le fardeau de l'intégration des uns et des autres, que ce soit d'abord par la réunification familiale, puis par la prise en charge matérielle des plus jeunes et des plus âgés, plus vulnérables.

L'analyse des contenus et processus en jeu dans les transmissions-circulations de savoirs et pratiques entre les générations de femmes réfugiées permet de relever trois dimensions qui ont une incidence sur le contenu des transmissions, mais aussi sur les modalités, les alliances et la construction des nouvelles pratiques. La première dimension concerne l'ordre d'arrivée des femmes au Québec. Laquelle arrive la première et dans quelles conditions? Ont-elles vécu des séparations familiales? La question linguistique est la deuxième variable importante. Laquelle des trois femmes parle français la première et le mieux? Comment l'apprend-elle? Enfin, le troisième point concerne le statut conjugal de ces femmes. Vivent-elles en couple ou sont-elles monoparentales?

L'articulation de ces trois éléments nous permet de saisir qui est la personne pivot dans ces échanges de savoirs et de pratiques et de comprendre comment ils se mettent en œuvre. Dans notre échantillon de femmes réfugiées, la mère, femme de la génération du milieu, représentera souvent ce pivot, mais à la condition qu'elle soit aussi arrivée en premier et que les efforts déployés pour l'apprentissage du français et l'insertion professionnelle lui aient permis de trouver une place sociale (emploi ou études) dans la nouvelle société. Dans ces conditions, ces femmes vivront leur situation comme un changement, une possibilité de mieux-être offerte à leur famille et à elles-mêmes et la multiplicité de leurs rôles sera perçue comme positive. Elles interpréteront leurs avancées comme une prise d'autonomie qu'elles souhaitent transmettre à leurs filles aussi. Dans d'autres cas, elles vivront plutôt la place du milieu comme un fardeau de responsabilités sans reconnaissance et sans autonomie.

Nous nous intéresserons dans ce texte aux expériences et représentations de ces femmes en ce qui concerne leurs rôles, leur identité et leur place dans la famille, entre les unes et les autres. Certaines de ces expériences sont communes à toutes les femmes, mères, réfugiées que nous avons rencontrées. Plusieurs représentations sont orientées par leur rapport à leur pays d'origine et à leur communauté culturelle ou religieuse. D'autres correspondent à des perceptions personnalisées qu'elles construisent au sein de leur famille et selon leur parcours migratoire. C'est pourquoi nous ferons un premier détour sur ces parcours, à la fois singuliers et partagés par toutes les femmes réfugiées. Nous analyserons ensuite les rôles multiples joués par ces femmes dans l'immigration, à leur arrivée au pays d'accueil et nous tenterons de saisir si, pour elles, ces rôles et l'énergie qu'elles dépensent, sont en continuité avec leur expérience avant la migration ou si au contraire elles perçoivent une rupture qui peut aussi être analysée sur

le plan identitaire. Dans les nouvelles fonctions qu'elles remplissent, beaucoup visent leur insertion et celle des différents membres de leur famille. Le rapport au travail en particulier se modifie, le travail devenant le plus souvent primordial, non seulement pour son apport financier, mais aussi pour la place qu'il donne à la femme et à la famille dans la nouvelle société. C'est dans cette conception du travail et dans les pratiques qui l'entourent que de nouvelles stratégies d'entraide intergénérationnelle et de conciliation famille-travail se développent, renouant des alliances avec les autres générations et amenant à sortir des rôles traditionnels.

Les femmes « du milieu », filles et mères, en particulier les premières arrivées et les mieux intégrées, se trouvent alors dans une position de transition entre les grands-mères et les filles, conscientes des différences, bricolant des stratégies d'insertion et se recomposant une identité multi-dimensionnelle. Si elles ne sont pas forcément les vecteurs de la transmission, elles sont le plus souvent celles qui assurent la cohérence du changement et permettent aux différentes générations de le vivre de manière plus sereine. Femmes pivots entre les générations et entre les divers mondes qu'elles fréquentent, elles sont aussi les responsables et les porteuses du changement pour elles, pour leur famille, pour les générations qui les entourent, mais aussi plus largement pour les femmes. Et c'est parce qu'elles ont cette lourde charge, celle d'amener le meilleur, qu'elles vont continuer à porter et transmettre des valeurs d'union familiale, de respect intergénérationnel et de solidarité. Pour elles ces valeurs représentent le fondement sur lequel tous les changements peuvent s'effectuer. Ainsi elles sont à la fois au cœur de leurs transmissions, mais aussi des transformations, nouvelles pratiques et nouveaux savoirs dont elles sont non seulement des passeuses, mais aussi des actrices. Ce texte est construit autour de ces points en laissant largement la parole aux femmes rencontrées pour mieux saisir comment chacune d'entre elles se singularise et s'approprie ces grandes tendances tout en participant à une marche qui les réunit toutes.

## 1. LA FAMILLE SÉPARÉE PAR DES DÉPLACEMENTS FORCÉS

Un des points communs des trajectoires de femmes réfugiées que nous avons rencontrées repose sur les séparations qui ont été imposées à la famille élargie et nucléaire au cours de l'exil. Souvent, les mères ont dû se séparer de leurs propres parents, les laissant sur place, dans le lieu qu'elles fuient, mais aussi parfois de leurs enfants qu'elles visent à protéger ou qui sont dispersés par la violence des guerres.

*Alors, avant de venir ici au Canada, on est parti de notre ville natale en 1995, puis on est allés en Serbie et on a déposé la candidature pour venir ici au Canada. En attendant la réponse, on vivait là-bas. On était 4. Mes parents restaient en*

*Bosnie-Herzégovine. Puis on est arrivés ici en novembre 1995. Avant de venir ici, on était dans la même ville, mes parents et ma famille, mais on habitait dans un appartement, mon mari, nos enfants et moi. Mes parents avaient une maison là-bas et mon frère habitait avec eux. Quand on est partis, ma mère a trouvé ça terrible. C'était vraiment dur pour elle. Elle pleurait, elle prenait de la médication aussi. Mais quand elle a su qu'on est bien ici, que les enfants vont bien, elle a accepté qu'on reste ici, principalement quand nous avons commencé à travailler ici... elle a aimé ça, elle a accepté ça. Mais elle n'avait jamais pu venir ici. Maintenant elle est ici avec mon père, 11 ans plus tard et elle trouve ça bien. Elle est contente d'être avec ses petits-enfants. Elle est heureuse (mère, ex-Yougoslavie).*

Mais ce qui les réunit toutes est sans aucun doute la complexité de leur parcours, les déplacements multiples, les pertes de proches, la peur face à la violence et l'insécurité constante.

*Je suis Colombienne et ça va faire 6 ans que je suis ici. Avant de venir ici, je ne savais pas où est-ce que j'allais aller, je ne savais pas ce que j'allais trouver... je savais qu'ici [on] parlait le français, mais, je n'ai jamais pensé que ce serait aussi dur. Je savais qu'ici il faisait froid, mais, jamais autant. Et, pourquoi je suis venue ici... parce qu'on avait des problèmes en Colombie. Depuis qu'ils ont tué mon époux, ils nous suivent partout et je ne sais pas pourquoi. Je ne sais pas encore pourquoi. Mon mari était dans l'armée et depuis qu'ils l'ont tué nous étions des immigrants dans notre pays. Nous avons dû immigrer dans plusieurs villes du pays. Et après, nous sommes arrivés ici et la vie a changé, à la fin nous avons trouvé du repos. Je suis arrivée avec ma maman et mes trois enfants (mère, Colombie).*

C'est à travers ces parcours semés d'obstacles qu'elles vont expérimenter de nouveaux rôles, des tâches supplémentaires et des transformations identitaires. L'arrivée au Québec et l'installation familiale les amènent à déployer des trésors d'énergie et d'innovation.

## **2. DES FEMMES PORTEUSES D'ESPOIR ET D'ÉNERGIE : LES SUPER-WOMEN!**

Nos précédents travaux ont montré combien ces mères de famille étaient le plus souvent à la tête des stratégies familiales d'insertion (Vatz Laaroussi, 2001, 2009). Elles doivent s'adapter à des contextes nouveaux, s'y retrouver et y faire non seulement leur place, mais aussi celle de leur famille.

### **2.1. Des réorientations et des rôles qui se multiplient**

L'apprentissage du français, les retours aux études, les réorientations professionnelles et les petits boulots de subsistance font partie de leurs modalités d'intégration. Mais ces nouvelles tâches et ces nouveaux rôles

s'ajoutent le plus souvent à ceux qu'elles tenaient déjà traditionnellement : mères de famille, éducatrices de leurs enfants, responsables du foyer, etc. En fait, on assiste à une multiplication de leurs rôles et fonctions plus qu'à un changement.

*Avec la famille c'est plus difficile. Mais j'ai dit, j'ai la paix et même ici j'ai changé mon métier [pour] éducatrice. J'ai fait mes cours au cégep. Ce n'était pas facile avec la famille, j'ai travaillé le jour, j'ai étudié le soir... ce n'était pas facile, mais... (mère, ex-Yougoslavie).*

*Non, chez moi, c'est moi toute seule qui est chargée de tout parce que ma mère n'habite pas avec moi et [que] ma fille s'occupe de [ses] devoirs d'étudiante, alors je m'arrange pour me lever tôt le matin et me coucher tard la nuit, pour accomplir tout le travail à la maison et mes affaires personnelles (mère, Colombie).*

*D'abord le plus important c'est la communication, alors j'ai commencé à étudier l'anglais le matin et le français le soir, j'achetais les cartes d'appel pour longue distance, et j'ai vendu ça à mes collègues d'école, aussi des bijoux, et de petites choses pour chercher de l'argent; cela a duré quelques mois, après que le gouvernement a commencé à payer les cours de français, j'étais plus calme (mère, Colombie).*

La question se pose alors de voir comment elles perçoivent cette accumulation de nouvelles tâches et de nouveaux rôles. Est-ce un fardeau, un devoir ou une forme d'émancipation ?

## **2.2. Des comparaisons entre la façon de vivre les rôles multiples ici et au pays d'accueil**

C'est en comparant avec les pays d'origine que les femmes répondent à cette question. Et les avis ne sont pas unanimes. Il y a celles pour qui la multiplicité des rôles est plus facile à vivre au Québec que dans leur pays d'origine.

*Je me sens comme « un château ni sur la terre ni dans le ciel » en termes d'obligations pour mes enfants, mes petits-enfants, ma mère, je m'organise bien, mais je voudrais avoir un peu plus de temps libre pour tous. Encore une fois, je pense qu'ici, c'est beaucoup plus facile, il serait beaucoup plus difficile dans notre pays (mère, ex-Yougoslavie).*

*Je pense que c'est beaucoup plus facile pour moi ici. D'être une femme, une fille et une mère en même temps. Pour moi, c'est beaucoup plus facile d'équilibrer entre les deux générations. Cependant, je trouve le temps pour tout. Ici, j'ai eu le temps d'être la mère et la fille en même temps, je pense que c'est plus difficile dans notre pays (mère, ex-Yougoslavie).*

Ces femmes voient les côtés positifs de leur nouvelle situation qu'elles analysent comme une responsabilité, mais aussi comme un élément moteur de leur famille. Elles sont plutôt d'ex-Yougoslavie.

Pour d'autres, plutôt originaires de Colombie, il y a une rupture entre leurs fonctions ici et là-bas. Pour certaines, elles ne travaillaient pas en Colombie et doivent le faire ici. D'autres femmes vivent l'inverse, professionnelles dans leur pays et obligées de vivre grâce à l'aide sociale au Québec. Elles insistent sur le manque d'aide pour les travaux domestiques dans leur nouvelle situation et mentionnent l'obstacle de la langue dans leur insertion sociale et professionnelle. Quelques-unes, veuves ou séparées ou en instance de réunification, insistent aussi sur leur isolement conjugal les obligeant à jouer tous les rôles dans la famille. Pour elles, la dispersion familiale est la grande responsable de cette rupture dans leur vie et de ce qu'elles considèrent comme un fardeau et une surcharge dans leur quotidien. Il est important de constater que l'autonomie vis-à-vis des autres membres de la famille peut alors être vue comme une dépendance sociale et perçue négativement.

*Je suis arrivée ici et... par exemple, mon rendement académique n'était pas bon. Même aujourd'hui je continue à lutter pour apprendre le français. Je suis en train de voir quoi faire, je ne sais pas quoi faire, où travailler. Il y a des entités qui aident. Mais malgré ça... Ils exigent de parler en français, mais si on ne commence pas, si on ne le pratique pas, comment nous allons l'apprendre (mère, Colombie).*

*Pour moi c'était difficile de vivre ici. En Colombie, j'avais une vie très active. Il y avait des jours que je dormais 3 heures. Et arriver ici et tout à coup m'enfermer dans un appartement et attendre l'arrivée d'un chèque... Et, le fait qu'on était habitués à être indépendants et ici avoir à dépendre d'un chèque misérable! (mère, Colombie).*

Enfin pour d'autres femmes, la situation est vue comme une continuité dans des environnements différents, mais ne transformant pas de manière draconienne leurs rôles, fonctions et tâches. Elles ont toujours travaillé, toujours assumé différents rôles et, pour elles, c'est la responsabilité traditionnelle des femmes.

*Dans mon cas, non, j'ai continué dans le même rôle, j'ai toujours travaillé. Peut-être dans le cas de ma mère oui, parce qu'elle a dû travailler ici, tandis que chez nous elle n'était pas obligée de le faire (mère, Colombie).*

*Pour les femmes, il n'est pas difficile de travailler, d'être des mères, d'être des femmes au foyer, mais nous sommes habituées. J'ai l'aide de mes filles et de ma mère (mère, ex-Yougoslavie).*

### 3. DES FEMMES PORTEUSES D'INSERTION

De manière générale et quelle que soit leur appréciation de ces rôles, ces femmes sont les vecteurs d'insertion des différentes générations et cette insertion passe essentiellement par le travail qu'elles vont assumer, seules ou en collaboration avec leurs conjoints et avec les autres générations.

Elles démontrent dans leur nouveau rapport au travail une grande persévérance et elles soulignent les apprentissages qu'elles y font et qu'elles vont souvent partager avec les autres femmes.

### 3.1. L'importance du travail

La grande majorité des mères que nous avons rencontrées étaient soit en emploi, soit aux études, soit en francisation. Ces femmes de diverses origines se rejoignent dans des trajectoires où elles accumulent divers emplois, souvent peu qualifiés, mais permettant de faire vivre la famille. Cette succession de petits boulots représente, pour certaines, une base pour aller vers un retour aux études et une réorientation professionnelle. Par ailleurs, elles mettent en jeu tous leurs réseaux, ethniques, locaux et institutionnels pour pénétrer le marché de l'emploi.

*Je peux dire que j'ai eu des difficultés à trouver un emploi, mais j'ai été très persistante. J'ai commencé à travailler dans une usine. J'ai utilisé tous les réseaux possibles. Principalement, j'ai utilisé le réseau des amis québécois pour essayer de trouver un emploi. Je suis allée à un cours pour recherche d'un emploi, et grâce à eux, j'ai commencé à faire un stage à la bibliothèque à l'Université de Sherbrooke. Je travaille toujours à la bibliothèque à l'Université de Sherbrooke (mère, ex-Yougoslavie).*

*Beaucoup de demandes. J'ai préféré rester avec ma famille puis... juste changer mon métier. Mon mari aussi il a changé son métier. On s'est mis à la recherche d'emploi. Puis on a envoyé le CV n'importe où. [rire] On a envoyé le CV dans des usines, puis on a été acceptés dans une usine. On a commencé comme ça. On voyageait chaque jour 120 km aller-retour. Les enfants étaient petits, ils sont allés à l'école. Moi j'ai travaillé pendant le jour et mon mari la nuit donc [rire] on s'échangeait les machines. On travaillait à la même place (mère, ex-Yougoslavie).*

*Je ne connaissais pas grand-chose du pays. J'ai trouvé deux travaux, le premier est de faire le ménage chez des personnes âgées. Chez d'autres, je faisais leur course et au besoin, je les sortais et les promenais. J'avais aussi eu un travail dans la restauration rapide. Je n'avais pas le temps pour rien. Je voulais juste revoir mes enfants. Ici, j'ai la sécurité le reste c'est pas grave si je ne l'ai pas... J'ai longtemps fait des jobs alimentaires, mais après trois ans. J'ai dit, écoute, tu retournes à l'école. Tu ne sors pas du néant. J'ai fait un certificat en secrétariat bureautique. En amont, j'ai fait du bénévolat dans une friperie communautaire (mère, Rwanda).*

### 3.2. La conciliation famille-travail et l'entraide intergénérationnelle

Cette activité multiforme va les amener à développer de nouvelles stratégies d'entraide intergénérationnelle qui peuvent être identifiées comme des modalités de conciliation famille-travail.

*Oui, au début, je n'avais pas ma famille ici, mais j'avais des amis colombiens à la WYCA, ils m'ont aidé pour garder ma fille quand j'étais à l'école, après l'école je la cherchais. Quand ma mère est arrivée, elle m'a aidée beaucoup avec ma fille. Maintenant elle est grande, alors elle peut se garder toute seule [et attendre] que j'arrive à la maison (mère, Colombie).*

*J'ai la chance d'avoir ma maman ici. Les enfants sont grands maintenant. Ils n'ont plus besoin de moi. Quand je ne suis pas là, ma maman est là et elle s'occupe de tout. J'aime mon entreprise et j'aime ma famille. Les femmes ont besoin de travailler une fois que les enfants sont grands et dans ce pays, rester chez soi et ne rien faire c'est comme mourir, je crois (mère, Rwanda).*

Et cette entraide intergénérationnelle se traduit aussi par une transmission de ce rapport au travail et de ces stratégies de débrouillardise aux autres générations.

*J'aimerais dans le futur avoir ma propre entreprise comme un restaurant, un magasin de vêtement, une troupe de théâtre, j'ai des projets, c'est pas seulement l'école qui donne le job, il y a la chance et il faut savoir se débrouiller (sa fille, Rwanda).*

L'importance de faire des études est aussi mentionnée par la grande majorité de ces mères comme un élément qu'elles veulent apprendre à leurs filles même si leurs propres études ne sont pas reconnues au Québec et si elles doivent souvent prendre des emplois non qualifiés ou déqualifiés.

*Maman me donne plein appui. Avec elle, je parle ouvertement à propos de mon travail. Je n'ai pas eu de difficultés à trouver un emploi parce que j'ai fini le cégep ici. C'est très difficile d'organiser la vie comme une étudiante, une travailleuse et une mère. Ma mère m'aide beaucoup, elle fait la cuisine, nettoie la maison, garde mes enfants. Dans notre pays, j'avais une plus grande autonomie. Ici, il y a beaucoup plus de contrôle en milieu de travail. Ma mère m'a déjà transféré des connaissances sur le travail. Maintenant, elle m'a toujours dit d'être prudente. Le conseil pour ma fille est de compléter son éducation (cégep ou université), d'être sûre d'elle-même, de faire ce qu'elle aime, d'avoir la dignité professionnelle (mère, ex-Yougoslavie).*

Et ces stratégies peuvent amener parfois à des parcours ascendants dans lesquels les femmes se qualifient et vivent une promotion sociale et professionnelle alors que pour d'autres, la succession des petits boulots va continuer pour faire vivre la famille.

*Quand je suis arrivée ici, et les trois enfants sont arrivés, on avait 5 enfants et je te dis que c'était très difficile de travailler avec 5 enfants. Je suis retournée aux études avec 5 enfants, puis j'ai attendu que les 5 enfants aillent à l'école secondaire, [...] alors, quand on est arrivé, le plus jeune avait 6 ans, moi ma fille avait 8 ans, son frère avait 10 ans et les autres aussi c'était dans le même âge, c'était difficile, mais le premier travail que j'ai eu, c'est que j'ai travaillé avec les femmes immigrantes et là j'aimais bien. Là j'aimais bien. Peut-être que c'est ça qui m'a amenée à faire le service social et la sociologie... L'année passée, j'ai commencé*

*un doctorat et puis j'ai arrêté à cause du travail. Cette année, j'ai dit que je ne travaillerais pas avec eux, mais sinon, j'ai ce sentiment-là, d'être à l'écoute à l'aide des femmes surtout, et de la famille (mère, Rwanda).*

*Ils m'ont aidé pour chercher un travail, ils cherchent et moi aussi, il y avait une communication entre nous, et comme ça j'en ai trouvé un. C'était pour plier du carton avec le salaire minimum. J'ai ma fille, ça était très dur pour trouver une garderie, je trouve que c'est une expérience très dure pour la femme ici de trouver une garderie pour les petits et pouvoir aller travailler. Quand j'ai trouvé le travail, après quelques mois, ils m'ont mis à pied; je trouve ça très dur encore, parce que tu dois payer la garderie et tout ça. C'était une période difficile. Après ça j'ai trouvé un autre emploi en transformation de viande, ça aussi c'était un travail que je ne voulais pas, mais je n'avais pas le choix. Après ça j'ai trouvé le travail où je suis toujours depuis huit ans. Celui-ci aussi je ne le voulais pas, mais on n'a pas le choix; peut-être qu'il y a de choix, mais on ne peut pas quitter son travail, comme mère, je pensais à beaucoup de choses, exemple dans une agence... mais, comme mère tu gardes ton emploi (mère, Colombie).*

On note alors que pour plusieurs femmes, le travail et leurs multiples activités représentent une forme de développement et d'avancée tant pour elles que pour leur famille alors que pour d'autres, on pourrait parler de génération sacrifiée acceptant la déqualification, la surcharge et la responsabilité de la famille pour permettre une meilleure insertion et reconnaissance des enfants et de la jeune génération.

#### **4. UN PIVOT ENTRE LES GÉNÉRATIONS OU UNE POSITION DE RETRAIT ?**

On peut alors revenir à la question de la place des mères dans les relations intergénérationnelles. On peut déceler deux tendances, la première est celle des femmes qui vont se situer comme des interfaces, des transitions, voire des pivots entre les générations au sein de leur famille. La deuxième tendance est celle des femmes qui vivent une insertion plus difficile, qui dépensent beaucoup d'énergie et de temps pour amener les revenus nécessaires à la vie familiale et qui se situent à la fois dans une course à l'insertion sociale, mais aussi en retrait des transmissions et pratiques intergénérationnelles. Débordées par leurs multiples tâches, elles priorisent les stratégies de survie et laissent souvent grands-mères et filles lier des alliances qui permettent la coconstruction de nouveaux savoirs et la transmission de valeurs. Elles en ressentent souvent de la tristesse, voire de la culpabilité.

*J'ai appris la tendresse, la valeur de la compagnie, parce je sais maintenant comment on ressent d'être tout seul, et je me sens mal parce que je n'ai pas assez de temps pour partager avec ma fille qui des fois est toute seule, aussi ma mère... je m'occupe beaucoup à travailler, parce que je n'ai pas le choix, mais c'est dommage (mère, Colombie).*

## 4.1. Les transitions

Certaines femmes, souvent d'ex-Yougoslavie, se placent dans une position de transition entre les grands-mères et les filles en particulier pour favoriser la communication et le dialogue, mais le manque de temps revient souvent comme un obstacle.

### Famille d'ex-Yougoslavie

G-M – *J'ai déjà dit qu'on parle beaucoup, plus je parle avec ma fille, ma petite-fille n'a pas beaucoup de temps pour moi.*

F – *Je suis très ouverte et je parle de tout, surtout avec ma mère. Avec ma grand-mère je ne suis pas tellement ouverte parce que ma grand-mère ne comprend pas bien.*

M – *Comme vous voyez, je parle avec les deux, mais les deux ne parlent pas beaucoup.*

Plusieurs sont sensibles aux différences culturelles entre la vie quotidienne du Québec et celle de leur pays d'origine et elles saisissent que leurs enfants sont soumis à ces influences multiples. Elles sont particulièrement conscientes des dilemmes que peuvent vivre leurs enfants et elles tentent de les prévenir et de réagir de manière adaptée jouant ainsi un rôle de médiatrice entre les cultures et les générations, les grands-mères ayant moins conscience de ces différences.

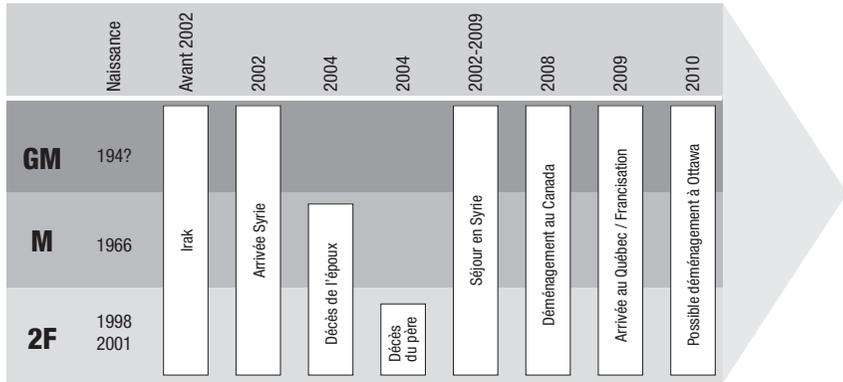
*Je vois même aujourd'hui qu'il y a des influences d'ici, de l'éducation d'ici parce que les enfants, ils sont allés à l'école et ils ont des amis québécois, des amis de notre pays. Mais quand même, ils sont allés à l'école et ils ont appris comment c'est ici. Donc c'est vrai que ce n'est pas facile pour les enfants non plus parce que d'un côté, ils gardent la culture à nous puis, dans le deuxième côté, ils se sont adaptés ici (mère, ex-Yougoslavie).*

Les figures 3.1 à 3.4 permettent de suivre comment la mère se situe en tant que pivot dans les relations intergénérationnelles et entre pays d'origine et pays d'accueil. Il s'agit d'une femme irakienne qui a un long parcours d'exil de 7 ans et qui a perdu son mari durant son premier déplacement en Syrie. Elle arrive au Québec avec les trois générations de femmes de sa famille et elle est aux études quand nous la rencontrons.

Le schéma des productions montre ce que les trois générations de femmes ont construit ensemble ou séparément durant leur vie au Québec. On remarque que la mère est celle qui partage des productions tant avec sa mère qu'avec sa fille et qui aussi fait de nouveaux apprentissages en matière de gestion du budget familial. Par contre, seule la grand-mère développe des engagements sociaux, la mère étant très occupée par la reprise d'étude.

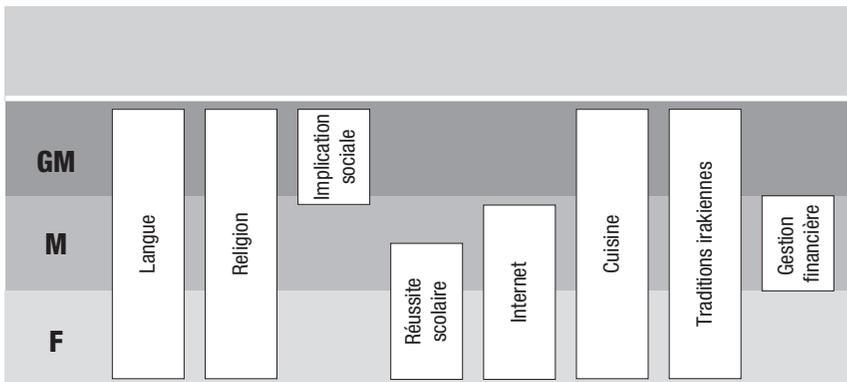
**FIGURE 3.1.**

**Trajectoire d'un trio irakien**



**FIGURE 3.2.**

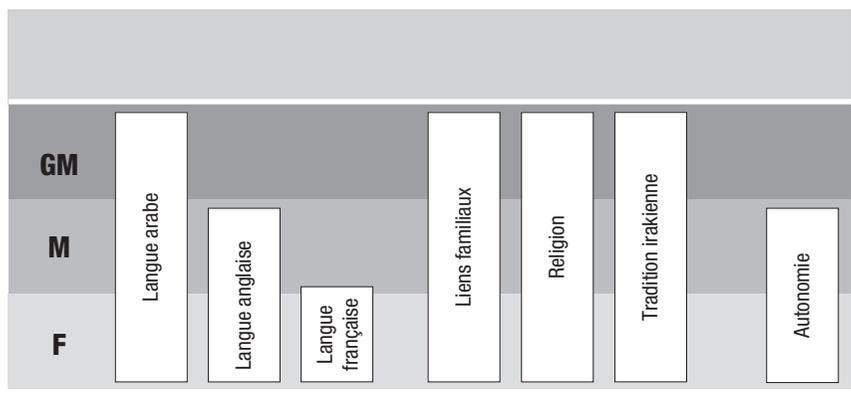
**Schéma-synthèse de production intergénérationnelle d'un trio irakien**



Sur le plan des transmissions, on constate que la mère est celle qui veut transmettre les trois langues apprises et parlées par l'une ou l'autre génération et qu'elle partage avec sa fille une représentation positive de l'autonomie qu'elle veut aussi transmettre aux générations à venir.

FIGURE 3.3.

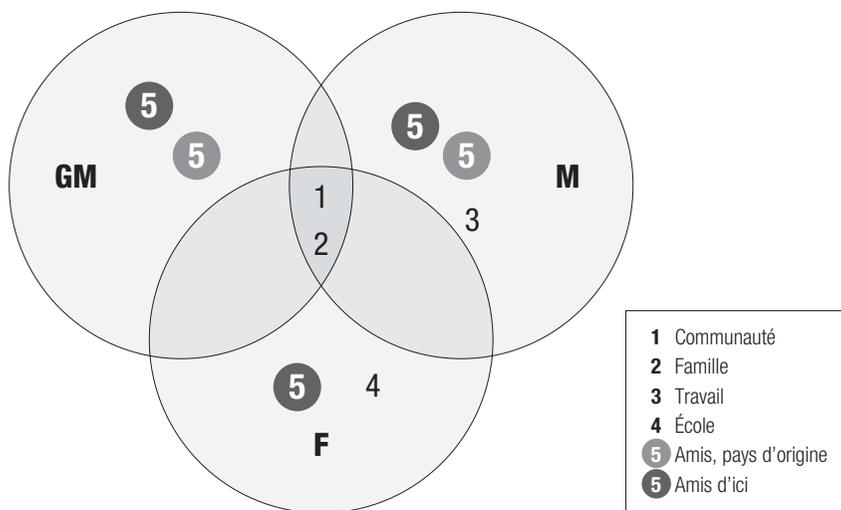
**Schéma-synthèse de transmission intergénérationnelle d'un trio irakien**



Finalement, la carte des réseaux de la famille permet aussi de voir la mère qui partage des réseaux amicaux et familiaux avec les deux autres générations et qui y ajoute des amis de son travail, ce qui la place en position de pivot aussi des réseaux développés par les unes et les autres.

FIGURE 3.4.

**Carte intergénérationnelle des réseaux d'un trio irakien**



## 4.2. Des femmes en changement : motrices ou extérieures ?

Selon la grande tendance qu'elles suivent, pivot entre les générations ou en retrait, les femmes « du centre » vont aussi être des vecteurs de changement au sein de la famille et entre les générations, mais elles peuvent le faire selon deux postures différentes. Dans un cas, elles seront motrices et médiatrices du changement, dans l'autre, elles resteront en position neutre et extérieure, regardant les changements sans se les approprier et sans en profiter directement, préférant laisser le champ libre à la jeune génération.

*J'ai toujours été une femme au foyer. Mon mari gagnait bien sa vie comme enseignant et moi, je m'occupais des enfants. Arrivée ici sans aucun membre de ma famille, je devais faire quelque chose de mes mains. Il fallait apprendre la langue. Je pense que le québécois est différent du français. J'ai donc appris à me débrouiller. À me prendre en charge en m'occupant de moi-même. J'ai d'abord commencé par prendre une formation à l'Église évangélique, j'ai appris l'entrepreneuriat et le leadership avec d'autres femmes. C'est à partir de ce moment que j'ai eu l'idée de faire mon propre commerce de produits esthétiques africains et aussi d'ouvrir mon salon de coiffure... Après une visite à Montréal, j'ai décidé d'ouvrir ma propre entreprise. Le salon de coiffure et la vente de produits pour femme africaine et non africaine parce que ma clientèle vient de partout. Pour ça, j'ai fait des emprunts. Aujourd'hui, je suis contente de travailler à mon compte sans l'aide de personne. Je suis une femme indépendante et fière. J'aimerais que toutes les femmes sachent que c'est possible (femme, Rwanda).*

### Famille du Chili

Fille – *Moi, je peux dire que ces femmes m'ont donné plus que je ne pouvais espérer. Je suis issue de deux cultures et je suis riche de cela. C'est des femmes déterminées et courageuses. Je m'inspire toujours de leur courage. Ma grand-mère m'a toujours pris sous ses ailes. C'est cela qui a été ma chance. Elle m'a fait découvrir beaucoup de choses que je suis bien prête à appliquer. Moi aussi je suis engagée dans mon bac. J'ai pris des responsabilités, car comme dit ma grand-mère, il faut que les choses bougent, si elles ne bougent, on est l'homme ou la femme de la situation chargée de faire bouger les choses.*

Mère – *Nous avons changé, en fait, je ne dirais pas cela, je dirais que j'ai changé depuis le jour où on est arrivés dans ce pays. Rien ne sera plus comme avant. Tu me demandes comment je perçois ces changements identitaires, moi je dirais que je les laisse arriver. Je suis ouverte à la nouveauté dans la vie.*

*Chez moi, mon mari, c'est lui qui cuisine. En Colombie, lui travaillait tous les jours et c'était moi qui faisais toutes les tâches de la maison. Ici, on étudie tous les deux. Il fait le dîner, je prépare le déjeuner... mon fils de 10 ans, s'il a faim, ne me dit pas : maman j'ai faim ! Non, il prépare son sandwich avec du chocolat ou des céréales... Chacun arrange sa chambre... et tout. En Colombie mon mari m'aidait seulement le week-end, mais ici... tous les jours... Ici, on étudie tout le deux. Les deux, on doit faire les mêmes choses dans la maison et les enfants aussi. Tout le monde doit collaborer. Comme ça ils vont être des personnes plus indépendantes (femme, Colombie).*

## CONCLUSION : LA VALEUR FAMILLE COMME NŒUD DU CHANGEMENT ?

Les femmes justifient leurs changements de rôles et la multiplication de leurs tâches par l'immigration, mais aussi par le temps qui passe. Elles en viennent, comme les grands-mères, à parler des avantages de la situation en particulier en matière d'autonomie et de soin d'elles-mêmes.

*Oui, mon rôle a changé, parce qu'avant je n'avais pas de temps pour m'occuper de moi-même, j'étais très occupée à prendre soin de mes enfants, de la famille, mes enfants ont grandi et j'ai plus du temps pour moi, je continue à être la mère amoureuse pour eux, à leur donner des conseils, mais ils sont maintenant plus indépendants et s'occupent des propres décisions; donc oui, ça a changé (femme, Colombie).*

Mais plus encore, elles réfèrent à leurs valeurs centrales, la famille, le respect intergénérationnel, pour expliquer ces changements et leurs rôles multiples. De ce fait elles reviennent à des valeurs traditionnelles comme soutien à leurs changements identitaires. C'est sans doute le retour du *care* comme noyau dans l'éthique de ces femmes réfugiées, mais il est ici particulièrement relié à la valeur travail, à l'importance de la débrouillardise, à une nouvelle configuration des tâches dans la famille et à des stratégies d'entraide intergénérationnelle permettant la conciliation entre tous ces rôles.

*Je ne sais pas quoi dire. Je m'organise en quelque sorte. Je réussis à accomplir tout ce qu'il faut. J'ai peu de sommeil, mais il est important que tout le monde soit heureux. J'ai besoin au moins 20 heures par jour de plus (mère, ex-Yougoslavie).*

Et dans ces nouvelles pratiques et identités, la transmission familiale intergénérationnelle est remise de l'avant, non comme une tradition, mais comme un dialogue renouvelé. Dès lors la position de pivot est, pour elles, positive et elles l'endossent en refusant les qualificatifs de génération sandwich ou de génération sacrifiée.

### Famille du Chili

*Grand-mère – Aussi, notre famille est beaucoup plus unie. Avant, j'étais une maman qui gérait une famille à distance parce que j'étais politiquement engagée. Au Québec, le manque de travail et de stabilité des premiers mois d'installation a fait en sorte qu'on voyait les choses autrement. On avait besoin de se souder les coudes pour avancer en groupe. C'est ensemble qu'on est fort.*

*Mère – Moi, je peux dire qu'on a appris à dialoguer tous ensemble. L'engagement politique ne prime plus sur le bien de la famille. Mes parents ont continué à contribuer financièrement à la lutte, mais ce qui est bon, ce qui est important, c'est que notre famille est restée unie. Ma mère a été une aide précieuse quand j'ai eu mes enfants. Elle m'a beaucoup appris.*

**BIBLIOGRAPHIE**

- ACOSTA, E. (2012). *Crisis del cuidado y migraciones de mujeres. Análisis comparativo de flujos migratorios feminizados sur-norte y sur-sur*, Thèse de doctorat, Bilbao, Universidad de Deusto.
- BOLZMAN, C. (2008). «La solidarité intergénérationnelle chez les familles espagnoles et italiennes en Suisse», dans M. Vatz Laaroussi, C. Bolzman et M. Lahlou (dir.), *Familles migrantes au gré des ruptures. Tisser la transmission*, Lyon, Éditions L'Interdisciplinaire.
- DAURE, I. (2011). «Transmettre pour une migration réussie», dans Z. Guerraoui et O. Reveyrand-Coulon (dir.), *Transmission familiale et interculturelle. Ruptures, aménagements, créations*, Paris, Éditions In Press.
- DE SINGLY, F. (2005). *L'individualisme dans la vie commune*, La tour d'Aigues, Éditions de l'Aube.
- JÉZÉQUEL, M. et F.-R. OUELLETTE (2013). *Ce que transmettre veut dire... aujourd'hui!*, Montréal, Chenelière.
- RAZY, É. et V. BABY-COLLIN (2011). «La famille transnationale dans tous ses états», *Autrepart*, n<sup>os</sup> 57-58, p. 7-21.
- VATZ LAAROSSI, M. (2001). *Le familial au cœur de l'immigration: stratégies de citoyenneté des familles immigrantes au Québec et en France*, Paris, L'Harmattan.
- VATZ LAAROSSI, M. (2009). *Mobilités, réseaux et résilience: le cas des familles immigrantes et réfugiées au Québec*, Québec, Presses de l'Université du Québec.



**DES JEUNES FEMMES EN PROJET**  
ESSAI SUR LE PROCESSUS D'INDIVIDUATION AU CŒUR  
DE LA TRAJECTOIRE TRANSGÉNÉRATIONNELLE  
DE FAMILLES RÉFUGIÉES

Lucille Guilbert

Les histoires de migration sont largement des histoires familiales où se reconfigurent les rapports entre les personnes et les groupes familiaux dans de nouveaux contextes sociaux (Gohard-Radenkovic et Rachédi, 2009). L'analyse des récits de vie émergeant des entretiens réalisés avec des familles réfugiées montre que chaque membre de la famille construit son propre récit, lequel est constamment nourri en interaction avec le récit collectif familial. La circulation des valeurs et des normes sociales de comportement s'opèrent d'une manière différenciée selon chacun des membres d'une même famille, et tout particulièrement en contexte de migration forcée et de groupe minoritaire. On constate que la transmission des savoirs et des pratiques s'effectue par imprégnation ou inculcation et qu'elle est influencée par plusieurs facteurs comme le genre et l'intensité des liens entre certains membres de la famille (Guilbert, 2011). Ces récits témoignent également du fait que la personne transcende les influences familiales et son environnement culturel et social pour construire sa propre vision du monde et façonner son projet de vie (Guilbert, 2009). Un processus d'individuation est à l'œuvre.

Des études antérieures ont exploré les projets construits par les immigrants qui retournent aux études et par les étudiants internationaux qui amorcent un projet d'immigration, et ce, par la médiation même du récit de vie (Guilbert, 2008, 2009, 2010; Guilbert et Prévost, 2009).

La recherche qualitative sur les transmissions de savoirs, de pratiques et d'entraide au sein de trois générations de femmes réfugiées au Québec (Vatz Laaroussi *et al.*, 2012), effectuée avec des trios de femmes provenant d'Amérique du Sud, des Grands Lacs en Afrique, d'ex-Yougoslavie, d'Irak et d'Afghanistan, laisse transparaître en filigrane ce processus d'individuation à l'œuvre dans leurs parcours de vie.

Ce chapitre s'intéresse au parcours de jeunes femmes, celle de la troisième génération. Il s'agit de comprendre comment elles construisent leur identité et leurs projets personnels au sein de la dynamique et de l'histoire familiale traversées par l'expérience de migration forcée, de l'héritage de cultures d'origines, de la découverte et de l'adaptation à une nouvelle société; en somme, comment elles relèvent les défis de l'individuation qui fera d'elles des personnes uniques tout en étant liées à des personnes qui leur sont significatives.

## **1. LA TRANSITION, LE PROJET ET L'INDIVIDUATION : UN PROCESSUS EN BOUCLE JAMAIS ACHEVÉ**

Les transitions vécues dans un contexte de migration forcée, marquées par des ruptures et des pertes brutales sur les plans personnel, familial, social et culturel, se conjuguent aux transitions des âges de la vie – de l'enfance, à l'adolescence, à l'âge adulte et à l'âge avancé – ainsi qu'aux événements, aux bifurcations et aux tournants qui façonnent le parcours de vie. Les périodes de changements importants dans la vie obligent la personne à s'adapter à de nouvelles situations :

Ces changements impliquent en général que la personne occupe une nouvelle place dans l'espace social impliquant de nouveaux rôles, qu'elle acquière des connaissances et compétences sociales, cognitives et pratiques, qu'elle redéfinit son identité et donne un sens aux nouvelles données et à la transition elle-même (Zittoun et Perret-Clermont, 2002, p. 12).

Zittoun et Perret-Clermont soulignent le grand risque encouru dans les situations de transition qui peuvent être l'occasion d'un développement personnel et celle de trouver un sens dans de nouveaux rôles identitaires et de nouvelles relations interpersonnelles, mais elles peuvent aussi fragiliser la personne et la conduire à un sentiment de détresse qui la rend incapable d'apprendre de ces nouvelles situations et d'y puiser force et

expérience pour agir à l'avenir. La transition ouvre inévitablement un espace où la personne se projette dans le futur... ou dans le passé ou dans un monde imaginaire. Jean-Pierre Boutinet (2005, p. 6), lie la notion de projet à l'anticipation et à «la façon dont les individus, les groupes, les cultures construisent et vivent leur rapport au temps».

Une constante inhérente à tout projet, même lorsqu'elle n'est pas exprimée clairement est l'effort consenti pour éviter la souffrance et devenir soi-même, se réaliser pleinement au sein même de la tension entre les attentes de l'individu et les attentes des groupes sociaux et de la société dans lesquels il évolue.

En analysant des récits de vie que j'avais recueillis auprès de réfugiés vietnamiens, en comparant la structure de ces récits et celle des contes populaires, j'avais été saisie par la similarité de l'opération narratrice qui mettait en scène la transformation du personnage principal à travers les obstacles qu'il rencontre et les appuis qui le confirment dans sa capacité de les surmonter et de se découvrir au cœur de ce processus. Mon intérêt pour la notion d'individuation s'est renforcé à travers l'interprétation que Marie-Louise von Franz fait des contes à partir de cette notion qu'elle reprend de Jung : «On sait qu'il désigne par ce terme une évolution de l'être humain tendant à la pleine réalisation de toutes ses virtualités» (Von Franz, 1978, p. 29). Dans «La découverte du sens dans le processus d'individuation», Von Franz (1980, p. 182) décrit le processus d'individuation comme un processus de développement intérieur qui tend vers le «devenir d'une totalité psychique déterminée, résistante et puissante, de ce qu'on appelle une personnalité mûre: elle est capable de choisir consciemment son propre chemin et, ayant son point fixe en elle-même, demeure fidèle à sa propre loi intérieure». Jung avançait que «la relation avec le Soi est en même temps la relation avec le prochain, et nul n'a de lien avec son prochain s'il ne l'a pas avec lui-même [...] C'est pourquoi l'individuation a deux aspects fondamentaux: d'une part, c'est un processus intérieur d'intégration, d'autre part, c'est un processus objectif et tout aussi indispensable de relation à l'autre» (cité dans Von Franz, 1980, p. 194). Pour sa part, Gilbert Simondon (2005) s'inscrit dans la tradition philosophique de l'individuation. Il insiste sur «*l'individuation comme processus* (c'est Combes qui souligne [...] non seulement mis en œuvre, mais encore constitué» (Muriel Combes, 1999, p. 9). Les notions de transindividuel et d'individuation psychique et collective de Simondon rejoignent d'une certaine manière ce que Marlène Sapin nomme «le principe des vies liées». Ce principe souligne le fait que les transitions et les trajectoires s'inscrivent dans des réseaux de relations interpersonnelles. Le principe des «vies liées» souligne que les parcours de vie individuels se déroulent dans des interactions de personnes proches (parents, conjoints, amis, voisins,

collègues). C'est un facteur de structuration des trajectoires: «Le paradigme du parcours de vie insiste sur le caractère continu, tout au long de la vie, des effets du réseau social» (Sapin *et al.*, 2007, p. 71).

Les transmissions que nous pouvons observer dans les vies liées de trois générations de femmes réfugiées participent autant qu'elles sont constituées, au développement de l'individuation de chacune. Elles ont un pouvoir de transformation.

Dans l'analyse qui suit, j'entends l'individuation comme le processus qui se constitue au cœur du cheminement de la personne, à travers les événements de la vie par lesquels la personne défriche son propre chemin, pas à pas, franchissant les obstacles, surmontant la peine et effectuant des découvertes heureuses. Le noyau sémantique central de l'individuation, dans la conception de Jung, est la transformation. On n'est pas dans «deviens qui tu es», mais davantage dans «construis qui tu es, inventes qui tu es, invente-toi». Ce qui ressemble le mieux à une juste description de l'individuation est la métaphore d'Antonio Machado: «*Caminante no hay camino, se hace camino al andar*» («Le chemin se fait en marchant»). C'est ce que nous pouvons observer chez ces «jeunes femmes en projet».

Afin de cerner le processus d'individuation dans le parcours de vie de ces jeunes femmes, une précaution méthodologique s'impose. Il importe de tenir compte de l'âge lors du début de la migration et à l'arrivée au Québec, car le fait de vivre cette expérience à l'enfance, à l'adolescence ou à l'âge de jeune adulte marque de son empreinte le travail de réflexivité opéré par ces jeunes femmes au sein même de l'acte des entrevues et permet une mise en sens de leur parcours de vie. Cela teinte leur compréhension de leur expérience de migration, du parcours familial, de la dynamique intergénérationnelle et la part de l'héritage qu'elles assument ou rejettent pour leur présent et leur avenir.

Les jeunes femmes de troisième génération qui ont participé à la recherche sont âgées de 17 à 36 ans lors des entrevues. Elles sont arrivées à partir de l'an 2000. En recoupant avec l'âge qu'elles avaient lors de leur émigration du pays d'origine et de leur immigration au Québec, on constate qu'elles étaient âgées de 5 ans à 27 ans au moment où elles ont vécu l'expérience de la migration forcée. Elles étaient donc enfants, adolescentes ou jeunes adultes à l'arrivée. Cette conjoncture de l'âge à l'arrivée a une incidence sur le sens qu'elles donnent à leur parcours et sur leurs capacités et leurs stratégies d'adaptation à leur nouvelle société. Le travail de réflexivité que ces jeunes femmes opèrent par la mise en récit au sein de l'acte même des entrevues permet une mise en sens de leur parcours de vie, comme en témoignent les exemples suivants.

## 2. LES JEUNES FEMMES ARRIVÉES À L'ÂGE DE L'ENFANCE

Manuella, jeune femme rwandaise âgée de 23 ans lors de l'entrevue est arrivée à l'âge de 9 ans au Québec. Elle raconte la peur qu'elle avait enfant à l'école: «À l'école, j'avais peur [...] je n'avais jamais vu autant de "Blancs" dans ma vie. Je ne voulais pas rester dans cette école.» Les relations avec ses compagnes et compagnons d'école sont difficiles. Elle trouve que parfois les enseignantes en faisaient trop: «ils étaient trop gentils avec moi, ils disaient que j'avais beaucoup souffert.»

Manuella ressentait-elle que cette attention ostentatoire la victimisait et conduisait à son exclusion par les autres élèves? Ces sentiments ont-ils contribué à son décrochage scolaire?

Par ailleurs, Manuella assume tout à fait son identité québécoise, sans renier l'identité rwandaise qu'elle porte en elle, par les connaissances de la langue et de certaines pratiques rwandaises que lui transmet sa mère et qu'elle cultive particulièrement auprès de sa grand-mère:

*Je ne me suis jamais sentie ailleurs que chez moi ici à Québec. J'ai grandi ici.*

*C'est mon pays de naissance et on ne choisit pas où on doit naître. Mais, je suis beaucoup plus Québécoise moi. C'est à cause de ma grand-mère que j'ai encore ce lien avec le pays (jeune fille, Rwanda).*

Elle s'approprie tôt les notions de liberté et de choix individuel. Elle quitte l'école sans terminer son secondaire et se trouve un travail: «j'ai le droit de choisir».

Puis elle s'installe à Montréal avec son copain:

*Partir à Montréal m'a aidée à voir ce que je pouvais faire moi-même. Si j'étais restée auprès de ma mère et de ma grand-mère, je serais encore une petite fille pas capable. Mais, être partie même si c'était dur au début, j'ai appris à me prendre en main. Parfois c'était dur, mais je ne voulais pas tomber dans la facilité d'appeler ma maman parce qu'elle pourrait m'aider. Je me disais, ici y en a des étudiants, des filles qui sont toutes seules et sans famille et qui sont capables de s'en sortir et pourquoi pas moi? C'est des sacrifices et ça vaut le coût. J'aimerais le transmettre à mes enfants. Ne dépendre de personne même pas de ses parents. Ça ne veut pas dire que la famille n'est pas importante bien sûr. Aujourd'hui, si j'ai un enfant, je sais que ma mère ne sera pas loin pour venir en prendre soin [si elle a le temps] grand-maman elle j'ai une chance de l'avoir.*

*À Montréal, je vis avec mon chum. Maman n'aurait jamais été d'accord si on était en Afrique. D'ailleurs, elle me l'avait dit quand je le lui ai annoncé. Cependant, elle a changé sa façon de voir; pour elle, c'est important qu'on soit libre dans les choix. Cela va faire qu'on va pouvoir les assumer par la suite si on fait des erreurs. Grand-mère, c'est encore difficile pour elle, mais elle laisse faire. Par respect pour elle, quand je viens la voir, mon chum ne reste pas avec nous. Il va dormir chez des amis. C'est plus simple comme ça de toute façon (jeune fille, Rwanda).*

L'interaction de la fille avec la grand-mère lui donne l'exemple de la patience et de la persévérance, de l'acceptation de l'autre même quand elle n'est pas d'accord. L'exemple de la mère la conduit à prendre du recul avec le fait d'imposer ses choix à l'autre, de se donner en exemple, mais elle prend aussi de sa mère l'exemple de l'autonomie, de l'initiative et de la résilience.

Karina, âgée de 19 ans lors de l'entrevue, est arrivée au Québec à l'âge de 13 ans. Pour elle aussi, c'est le début de l'école qu'elle a vécu le plus difficilement: «*Je me disais: qu'est-ce que je fais ici?*»

Elle raconte sa première journée d'école au Québec comme le souvenir le plus pénible de sa vie.

Maria, une Colombienne de 19 ans lors de l'entrevue, était âgée de 13 ans à son arrivée au Québec. Elle reste profondément blessée par l'assassinat de son grand-père et jusqu'à ce jour, elle peine à trouver ses propres repères. L'expérience de la peur quotidienne l'a profondément marquée et cette peur se transforme en méfiance et en déception envers les institutions québécoises, particulièrement envers les institutions scolaires:

*Je suis allée à l'école et j'ai fait deux mois de francisation. Après je suis allée à l'école [...] dans une classe d'adaptation scolaire où on travaille de façon gratuite. Ils disent que si dans trois mois tu n'apprends pas le français, c'est parce que tu as un problème d'apprentissage. Que tu n'es pas capable d'aller dans une classe normale (jeune fille, Colombie).*

Elle se sent humiliée par ce jugement. Elle ne voit pas comment elle pourra s'intégrer et se sentir bien dans ce pays même dans 20 ou 30 ans. Elle désire retourner en Colombie malgré ce que la famille a vécu. Il y a chez elle un refus de tout ce qui est québécois: l'école, les relations hommes/femmes, le rapport à la famille, à la religion, etc. Elle est très conservatrice dans ses convictions, beaucoup plus que sa mère qui dit à son sujet: «*Ma fille ne voulait pas s'adapter*».

Le processus d'individuation ne parvient pas à évoluer, la jeune fille restant dans les marques de sa douleur.

L'analyse des propos recueillis auprès de jeunes femmes qui ont vécu l'expérience de migration forcée et qui sont arrivées au Québec alors qu'elles avaient de 9 à 13 ans conduit à poser la question suivante: les enfants s'adaptent-ils vraiment plus facilement que les adultes?, comme on le dit souvent.

En effet, on met souvent l'accent sur la supposée adaptabilité plus forte des enfants par rapport aux adultes, et ce, tant dans l'opinion courante que dans des travaux scientifiques. Anica Mikus Kos, dans ses

travaux auprès des réfugiés de Bosnie-Herzégovine, apporte des nuances à la croyance en cette dite adaptabilité. Elle explique que l'adaptabilité plus forte des enfants n'est pas plus naturelle que celle des adultes, mais qu'elle provient du fait que les enfants n'ont pas perdu leur statut : ils étaient élèves, ils redeviennent élèves. Elle a insisté sur le rôle de continuité de l'école et le rôle primordial de facilitation à l'adaptation que devaient assumer les écoles. Plusieurs études se sont penchées sur les effets des conflits armés sur les enfants et ont exploré des modes d'intervention pour les accompagner (Bertrand, 1997; Kirk, 2002; UNICEF, 2001). Comme en témoignent également plusieurs recherches sur l'intégration des élèves immigrants à l'école (Steinbach, 2010; Steinbach et Lussier, 2013; Vatz Laaroussi, 2011), il semble qu'il y ait un besoin de développer une sensibilité plus grande à ce que vivent ces enfants dans les relations interpersonnelles dès leur arrivée à l'école tant avec les autres enfants qu'avec le personnel enseignant et administratif, et il importe que cette sensibilité ne soit pas entachée de sensiblerie, de pitié et de misérabilisme qui affectent d'autant plus l'estime de soi de l'enfant, le singularise et le marginalise dans son groupe de pairs.

On dit, souvent avec raison, que les jeunes s'adaptent plus vite, car ils gardent leur statut d'élèves, mais la transition, surtout sans connaître la langue, n'est pas du tout facile. La capacité de recul, les forces de résilience ne sont pas encore construites. L'adolescence n'est pas facile dans la transition. Par ailleurs, la souffrance et les difficultés d'adaptation des enfants et des jeunes adolescents se vivent souvent dans le mutisme. La construction de soi, parfois très positive et cohérente, est traversée par les douleurs de l'arrachement, la peur et l'incompréhension et le sentiment d'être incomprise par le nouveau milieu. Les attitudes façonnées à travers ces épreuves de l'enfance et de la jeunesse sont diversifiées allant d'une appropriation et interprétation de la liberté de choix offerte par la culture et la société québécoise à un refus et une résistance au mode de vie de la nouvelle société.

### **3. LA TRANSITION DE JEUNE ADULTE QUI S'OPÈRE DANS UN CONTEXTE DE CRISE VIOLENTE**

Ce n'est pas facile d'avoir 16 ans! Surtout lorsque des événements catastrophiques font brutalement basculer l'adolescente dans des ruptures et des responsabilités de jeune adulte. L'histoire d'Éva, fille d'une mère militante, en témoigne.

Éva, d'origine colombienne, âgée de 23 ans lors de l'entrevue, est arrivée au Québec à l'âge de 16 ans. Fille d'une mère militante des droits humanitaires et dénonciatrice de corruption, elle s'est fait agresser en représailles aux actions de celle-ci. Éva a entretenu longtemps un certain ressentiment contre sa mère :

[...] moi, avant mon accident j'ai aimé ma vie là-bas. Jamais je n'ai pensé quitter mon pays pour aucune raison. Mais après mon accident... on était tout le temps... on s'est caché comme des rats. On ne pouvait être en contact avec personne pour sa sécurité. On ne pouvait pas aller à l'école. Je n'avais pas de vie. J'ai culpabilisé beaucoup ma mère, parce que je me disais que pour changer un pays ça prend beaucoup de personnes, pas seulement une personne. [...] Elle n'était pas avec nous. Elle aidait tout le temps à tout le monde. Des fois, j'ai imaginé que dans un moment donné il y aura quelque chose que va se produire comme ça. Elle ne voulait pas écouter. Elle le disait en plus! «Je ne veux pas sortir de ce pays parce que c'est ici que je veux mourir pour lutter pour...» (jeune femme, Colombie).

Le ressenti d'Éva rappelle le personnage du jeune garçon Jun, *Le sumo qui ne pouvait pas grossir*, d'Éric-Emmanuel Schmitt (2009).

- Qui est ta mère?
- Un ange. [...]

Ma mère, on l'appelle l'Ange dans le quartier. Ma grand-mère m'a confié que, dès sa naissance, elle avait reçu son surnom. Ça vient d'abord de son physique, car elle menue, fine, avec des prunelles magnifiques, imposantes, infinies, et une grande bouche élargie par un sourire constant; ça vient ensuite de ce qu'elle est vraiment un ange, gentille, serviable, dévouée, de bonne humeur, n'agissant pas mal, ignorant la méchanceté ou la mesquinerie des gens. D'ailleurs, moi, depuis ma naissance, les voisins m'ont nommé «le fils de l'Ange».

[...]

- Tu dois être fier d'avoir une mère pareille.
- Très fier. Mais quelle souffrance...
- Pourquoi?
- L'amour. J'en ai manqué.
- Tu prétends pourtant que ta mère...
- Puisque ma mère est un ange, elle distribue de l'amour à l'univers entier. Tout le monde est important à ses yeux, le voisin, le passant, l'inconnu, l'étranger. Moi, elle ne m'aime pas plus qu'un autre. Or, je suis son fils, le seul qu'elle devrait aimer, si elle n'aimait personne! [...] Le jour de mes sept ans, elle avait organisé une fête, un gigantesque repas d'anniversaire avec mes camarades d'école ou du quartier. J'ai été couvert de cadeaux. [...] Le soir même, elle a donné les jouets que j'avais reçus aux gosses qui avaient pleurniché en prétendant qu'ils n'en auraient jamais de si luxueux. Elle avait dispersé mes cadeaux! Sans hésiter une seconde. Mes cadeaux! Sans vérifier si les enfants mentaient ou non. Sans me consulter. Mes cadeaux! Cette nuit-là, la nuit de mes sept ans, l'âge de raison, j'ai conclu: puisqu'elle m'aime autant qu'un autre, pas davantage, c'est qu'en réalité elle ne m'aime pas.

- Tu es jaloux.
- Non, je suis déçu. Par moi et par elle. Rien d'exceptionnel ne nous lie. Puisqu'elle est exceptionnelle avec tout le monde, avec moi, elle n'est donc que normale. Vexant. Humiliant. Je crois que je la déteste. En fait, je flotte: parfois c'est elle que je déteste, parfois c'est moi.

Le jour de l'incinération [de son père suicidé], alors que les larmes me chauffaient les paupières, j'ai vu ma mère, inquiète, bras ouverts, se précipiter vers moi; là, j'ai senti que nous allions nous retrouver, nous aimer, nous comporter en vraie mère et en vrai fils qui pleurent le mari et le père disparu. J'allais lui offrir mes sanglots, partager les siens. Or ma mère, à cinquante centimètres de moi, a obliqué sur le côté droit, m'a dépassé, puis a serré entre ses bras un inconnu planté dans mon dos pour le consoler, puis un autre, puis un autre, ainsi de suite. Durant la cérémonie et les heures qui ont suivi, elle s'est occupée des membres de la famille, du plus proche au plus lointain, elle a embrassé des étrangers, d'anciens collègues de mon père, d'anciens patients, le personnel des pompes funèbres, le gardien du cimetière. Un mot gentil pour chacun. Elle consolait, elle souriait, elle plaisantait, elle riait même. Leurs chagrins lui paraissaient plus importants que le sien ou le mien. J'ai donc arrêté de pleurer. Quelques jours après, je suis parti (p. 64-71).

On apprend par la suite que la mère de Jun ne pouvait faire autrement. La maladie rare dont elle était atteinte dès sa naissance, le syndrome de Williams, lui avait causé des malformations physiques et une déficience intellectuelle, dont ce comportement trop gentil, incroyablement radieux, magnétique qui la rend optimiste à l'excès (p. 99). On pourrait dire dans le registre de la théorie jungienne qu'elle n'a pas d'« ombre », ce qui la rend vulnérable au mal.

N'est-ce pas le sentiment qu'éprouve Éva devant l'altruisme et l'engagement militant de sa mère, le sentiment d'être abandonnée, d'être invisible devant sa mère dont toute l'attention est tournée vers le devenir du pays, pire encore, le fait d'être mise en danger par celle qui devait la protéger. La fille s'oppose à sa mère, car elle se sent laissée pour compte dans ce comportement aidant de sa mère orienté vers l'extérieur social. Et lors de l'accident, elle vit le résultat de ce comportement dans sa chair et dans sa vie de relation par la rupture des liens sociaux qui en sont la conséquence. Elle ne voit plus ses amis, elle ne peut plus faire confiance à personne.

Une fois au Québec, progressivement, Éva reconstruit des liens positifs avec sa mère, car les deux femmes comptent l'une sur l'autre et se rapprochent. La grand-mère joue aussi un rôle important dans le retissage des liens mère-fille. Éva dit maintenant admirer le courage de sa mère et vouloir devenir courageuse comme elle. Cependant, elle exprime une distanciation par rapport à cette attitude de sa mère à toujours vouloir aider et « sauver le monde ». Elle insiste surtout sur la nécessité de responsabiliser les personnes. Tel est son désir, son choix et son devenir.

Si nous reprenons la trame d'interprétation de l'individuation, on peut observer l'évolution de la fille en regard du comportement de la mère. La première interprétation que la fille fait du comportement de sa mère pourrait se traduire en paraphasant ainsi le mode d'interprétation de Von Franz : la mère qui veut sauver tout le monde et changer le monde a coupé avec la réalité ; par cette coupure de relation avec le réel, elle manque de jugement, de réalisme et de discernement au point d'exposer sa famille à de graves dangers.

Quant à Christine, la mère d'Éva, elle poursuit son individuation dans le rapport au monde qu'elle s'est construit et qui donne sens à sa vie, un rapport au politique et à l'engagement social poussé jusqu'au sacrifice de soi pour une cause juste.

Après la révolte, Éva ressent une ambivalence envers sa mère. Elle reconnaît le courage et les valeurs de sa mère, mais refuse ce qu'elle considère un excès de l'aide qu'elle exprime ainsi : « *il ne faut pas faire les choses à la place de l'autre personne et l'aider à tout prix, il faut que la personne se responsabilise* ».

La question du choix des valeurs se pose ainsi dans le chemin d'individuation.

#### 4. LA RECONFIGURATION DES VALEURS ET DES COMPORTEMENTS

La production et la transmission transgénérationnelle de savoirs, des pratiques, de l'entraide dans trois générations de femmes réfugiées se constituent sur fond de valeurs. Le concept de *valeur* « renvoie ici à ce que les gens reconnaissent comme important pour eux, à atteindre, à conserver, à transmettre, à protéger et à défendre, et qui relève de différents ordres – relationnel, social, politique, spirituel, matériel » (Guilbert, 1993, p. 81).

L'analyse des entretiens conduit à repenser la notion de valeur et à recadrer différemment la transmission des valeurs traditionnelles, l'appropriation de nouvelles valeurs ou mieux encore la reconfiguration des valeurs. On peut distinguer entre valeurs humaines ontologiques, valeurs culturelles particulières et valeurs pragmatiques, puis essayer de comprendre comment se font les articulations entre elles selon le fil du temps et les contextes.

Ce que nous pouvons nommer « *valeurs culturelles* » constitue la pointe de l'iceberg, ce qui est le plus apparent par contraste avec d'autres valeurs culturelles tout en étant ancré dans des traditions parfois séculaires et qui fondent les identités culturelles et nationales. En ce sens, Louis Dumont (1991, p. 258) précise que « valeur » désigne quelque chose d'autre

que l'être, quelque chose qui, «à la différence de la vérité scientifique, qui est universelle, varie beaucoup avec le milieu social, et même à l'intérieur d'une société donnée avec non seulement les classes sociales, mais aussi les différents secteurs d'activité et d'expression».

Ces valeurs culturelles sont liées à des cultures d'origine ou à des groupes sociaux ou des groupes professionnels spécifiques. Celles qui sont mentionnées le plus souvent dans les entretiens avec les femmes de trois générations se rapportent aux langues et aux formes expressives de la culture comme les chansons, les dictons et les proverbes, aux croyances religieuses, aux plats cuisinés typiques, aux pratiques matrimoniales, aux normes qui dictent les relations hommes/femmes, aux pratiques de soins entourant la grossesse, la naissance, la mort, etc. Ces valeurs sont ancrées dans des contextes particuliers et peuvent être réinterprétées, modifiées selon les circonstances, mais ces changements sont souvent très lents et s'accomplissent avec résistance.

La grand-mère et la mère de Basma, une jeune femme du Burundi, lui ont transmis la langue maternelle et les chansons :

*Je lui chante des chansons de chez nous en swahili. Comme elle va apprendre le français, j'aimerais aussi qu'elle garde notre langue. Elle pourra parler avec sa grand-mère et avec nous en swahili (mère, Burundi).*

*J'aimerais qu'elles [ces petites-filles, dont Basma] soient conservatrices comme chez nous dans le rapport homme/femme; c'est-à-dire, qu'elles ne couchent pas avec avant le mariage (grand-mère, Burundi).*

L'obligation de la virginité jusqu'au mariage, même si elle a été très répandue dans nombre de sociétés, et l'est encore dans plusieurs, s'inscrit dans des valeurs culturelles susceptibles de transformations profondes selon les contextes sociaux, culturels, politiques, voire économiques.

Les changements de contextes engendrés par la mobilité géographique, culturelle et sociale entraînent des ajustements pragmatiques pour s'adapter à la nouvelle société et relèvent davantage la structuration de la société concernant, entre autres, l'organisation du temps, la répartition des tâches, la prise de parole et l'affirmation individuelle face à la famille et au groupe. Certaines considèrent que ces ajustements reposent sur de nouvelles valeurs, appelons-les des *valeurs pragmatiques*. Par exemple, les participantes mentionnent qu'elles ont acquis des valeurs d'autonomie, de ponctualité, de planification (agenda, savoir s'organiser dans le temps avec des tâches multiples).

La transmission des valeurs pragmatiques et des comportements qui en découlent est multidimensionnelle, parfois des enfants aux parents et aux grands-parents, mais souvent aussi des parents aux enfants. La

transmission de mère à fille prend alors un nouveau visage. C'est la mère qui enseigne à ces enfants les codes de comportement spéciaux dans le nouveau pays, dans la société québécoise.

*J'ai mes filles, elles vont à l'école, je leur donne des exemples de comportement – et ma sœur cadette qui est comme ma fille, elle est venue avec ma mère, elle va juste commencer l'école –, alors je lui transmets certaines connaissances sur la vie ici, je lui montre comment faire le repas ici, comment communiquer avec les gens qui viennent ici chez mes parents, répondre aux gens qui appellent ici, comment s'adapter mieux à la vie ici et comment aider nous parents à s'adapter aussi (mère, Burundi).*

Ces valeurs culturelles particulières sont des formes variées, changeantes de **valeurs ontologiques humaines fondamentales**, lesquelles incarnent des aspirations profondes que l'on retrouve dans toute l'humanité, indépendamment des cultures: le respect, la protection et l'entraide dans la famille, l'éducation des jeunes, le sens des responsabilités. Les participantes à la recherche évoquent souvent ces valeurs comme celles qu'elles veulent conserver et transmettre et qu'elles identifient à leur culture particulière. Elles affirment qu'elles veulent conserver le respect et la valeur de la solidarité familiale, valeurs qu'elles considèrent comme absentes ou de moindre importance dans la société d'accueil. Force est de constater que ces valeurs sont celles qui sont prônées dans toutes les cultures humaines et constituent donc un fonds commun de l'humanité.

Ces trois catégories de valeurs – valeurs humaines ontologiques, valeurs culturelles particulières, valeurs pragmatiques – sont interreliées. Le grand défi de l'individuation réside dans la réinterprétation des valeurs dans une nouvelle articulation entre elles, en formant des reconfigurations de valeurs, dans l'intensité des transitions et dans la mouvance des contextes sociaux. Par exemple, la valeur ontologique du respect – le respect de soi, le respect de l'autre, le devoir de respecter et le besoin de se sentir respecté et reconnu – induit des transformations de valeurs culturelles, l'acquisition de nouvelles pragmatiques pour s'adapter au nouveau contexte. Ainsi, en ce qui concerne la *valeur famille*, un contexte culturel et social peut mettre en relation les liens affectifs, une nécessaire proximité, une hiérarchisation forte entre parents et enfants se traduisant par une autorité parentale alliée à un devoir de piété filiale, une hiérarchisation aussi et une répartition des rôles bien établie entre les époux alors qu'un autre contexte présentera une autre configuration conjuguant les liens affectifs avec un éloignement spatial, une apparente presque absence de hiérarchisation entre parents et enfants ainsi qu'entre époux, le respect de l'autonomie des membres du groupe familial.

*La valeur que je veux conserver et transmettre en tant que femme, c'est « le fait de se faire respecter et de respecter aussi. Cela c'est très important (jeune femme, Burundi).*

*En ce qui concerne l'éducation des hommes et des femmes, comme j'ai dit avant, ici on est pareil et ça c'est bon. Par contre, il y a aussi des choses bonnes dans l'éducation de chez nous, comme les valeurs religieuses et le respect de soi-même... je pense qu'il faut garder certaines choses de chez nous et ajouter de nouvelles choses d'ici. Choisir ce qui est mieux pour nous (jeune femme, Burundi).*

Basma constate que l'organisation de la société offre des pratiques qui soutiennent le développement d'une autonomie :

*Pour moi, la garderie, c'est une nouvelle pratique, ici on a du temps pour étudier, travailler et faire autre chose pendant que les enfants sont à la garderie (jeune femme, Burundi).*

*Oui, j'ai changé. Je suis plus indépendante, je prends mes propres décisions (jeune femme, Burundi).*

Elle raconte que ces nouvelles pratiques dans la société d'accueil ont contribué à la transformation du rapport homme/femme dans son couple, rendant le divorce inévitable.

*En Afrique, les hommes ne font pas de tâches domestiques. Ici oui, ils partagent ces fonctions avec les femmes. Chez nous existe la polygamie; les femmes sont considérées comme moins importantes que les hommes, tandis qu'ici on est tous égaux. Tout cela, dans mon cas personnel, a influencé mon divorce. Ici on a des droits pareillement que les hommes. Alors j'aime beaucoup plus ça! (jeune femme, Burundi).*

L'interaction en boucle des pratiques et des valeurs induit des transformations profondes dans l'identité et la personnalité de ces jeunes femmes, comme en témoigne cette observation de Basma :

*Avant j'étais étudiante, maintenant je suis mère et je dois combiner mes activités entre l'école, mon enfant et ma famille. Oui, tout a changé (jeune femme, Burundi).*

Comme plusieurs jeunes adultes de la société québécoise, elle vit les transitions multiples et simultanées de la migration, de la formation ou de la réorientation professionnelle ainsi que la naissance d'un premier enfant (Guilbert *et al.*, 2013).

## CONCLUSION

Oui, tout semble avoir changé, à l'exception de l'impérieuse nécessité de devenir soi, de s'inventer, de se créer. Le processus d'individuation, cette capacité de choisir, de distinguer ce qui est bon et moins bon pour soi-même, est au cœur de l'adaptation à un nouveau contexte et la poursuite de la réalisation de soi. Les productions et les transmissions intergénérationnelles de nouveaux savoirs et pratiques constituent autant d'interactions et de stratégies pour se sentir bien et être soi avec les autres. C'est LE projet tout au long d'une vie. Toute approche d'intervention, ou mieux, d'accompagnement doit s'orienter dans cette direction.

## BIBLIOGRAPHIE

- BARTHÉLÉMY, J.-H. (2005). *Penser l'individuation. Simon et la philosophie de la nature*, Paris, L'Harmattan.
- BERTRAND, M. (1997). *Les enfants dans la guerre et les violences civiles*, Paris, L'Harmattan
- BOUTINET, J.-P. (2005). *Anthropologie du projet*, Paris, Presses universitaires de France.
- COMBES, M. (1999). *Simondon. Individu et collectivité. Pour une philosophie du transindividuel*, Paris, Presses universitaires de France.
- DUMONT, L. (1991). *Essais sur l'individualisme. Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*, Paris, Seuil.
- GOHARD-RADENKOVIC, A. et L. RACHÉDI (2009). *Récits de vie et expériences de la mobilité: nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité?*, Paris, L'Harmattan.
- GUILBERT, L. (1993). «Transfert, transformation et transform culturel», dans A. Couture et al., *Transferts Orient-Occident. Populations, savoirs et pouvoirs*, Québec, Groupe d'études et de recherches sur l'Asie contemporaine (GÉRAC), p. 67-122.
- GUILBERT, L. (2008). «Femmes immigrantes et réfugiées: quelques tendances du début du XXI<sup>e</sup> siècle», dans M. De Waele et M. Pâquet (dir.), *Québec, Champlain, le monde*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 223-240.
- GUILBERT, L. (2009). «Le projet dans le récit de vie. Le récit de vie comme projet», dans A. Gohard-Radenkovic et L. Rachédi (dir.), *Récits de vie et expériences de la mobilité: nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité?*, Paris, L'Harmattan, p. 77-94.
- GUILBERT, L. (2010). «Projets d'études au cœur des réseaux familiaux transnationaux: une réflexion sur les postures éthiques des migrants», *Lien social et Politiques*, vol. 64, p. 151-162.
- GUILBERT, L. (2011). «Transmission intergénérationnelle et circulation des valeurs au sein d'une famille vietnamienne réfugiée», dans Z. Guerraoui et O. Reveyrand-Coulon (dir.), *Transmission familiale et interculturelle. Rupture, aménagements, créations*, Paris, Éditions In Press, p. 59-75.
- GUILBERT, L. et C. PRÉVOST (2009). *Immigration et études dans des villes moyennes universitaires. Une recherche exploratoire à Québec et à Sherbrooke*, CRSH/Centre Métropolis du Québec Immigration et métropoles, Publication CMQ-IM, n° 37.
- KIRK, J. (2002). *Les enfants touchés par la guerre dans les écoles de Montréal*, Montréal, Conseil scolaire de l'Île de Montréal.
- MIKUS KOS, A. (1993). «Le rôle de l'école dans la prise en charge des enfants réfugiés», *FICE-Bulletin*, vol. 9, p. 18-29.
- SAPIN, M., D. SPINI et E. WIDMER (2007). *Les parcours de vie: de l'adolescence au grand âge*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes.
- SCHMITT, E.-E. (2009). *Le sumo qui ne pouvait pas grossir*, Paris, Albin Michel.
- SIMONDON, G. (2005). *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*, Grenoble, Éditions Jérôme Millon.
- STEINBACH, M. (2010). «Eux autres versus nous autres: Adolescent students' view on the integration of newcomers», *Intercultural Education*, vol. 21, n° 6, p. 535-547.

- STEINBACH, M. et S. LUSSIER (2013). « L'intégration sociale des élèves issus de l'immigration dans une région du Québec », dans M. Vatz Laaroussi, E. Bernier et L. Guilbert (dir.), *Les collectivités locales au cœur de l'intégration des immigrants. Questions identitaires et stratégies régionales*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 29-47.
- UNICEF (2001). *Les effets des conflits armés sur les enfants*, <[http://www.unicef.org/french/sowc01/short\\_version/conflicts.htm](http://www.unicef.org/french/sowc01/short_version/conflicts.htm)>, consulté le 22 novembre 2014.
- VATZ LAAROUCI, M. (2011). « La régionalisation de l'immigration et ses enjeux pour la réussite scolaire des jeunes », *Thèmes canadiens*, hiver, p. 23-28.
- VATZ LAAROUCI, M., E. BERNIER et L. GUILBERT (dir.) (2013). *Les collectivités locales au cœur de l'intégration des immigrants. Questions identitaires et stratégies régionales*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- VATZ LAAROUCI, M. et al. (2012). « De la transmission à la construction des savoirs et des pratiques dans les relations intergénérationnelles de femmes réfugiées au Québec », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 25, n° 1, p. 136-156.
- VON FRANZ, M.-L. (1978). *La voie de l'individuation dans les contes de fées*, Paris, La Fontaine de Pierre.
- VON FRANZ, M.-L. (1980). « La découverte du sens dans le processus d'individuation », dans M.-L. Von Franz (dir.), *C.G. Jung et la voie des profondeurs*, Paris, La Fontaine de Pierre, p. 181-201.
- ZITTOUN, T. et A.-N. PERRET-CLERMONT (2002). « Esquisse d'une psychologie de la transition », *Éducation permanente*, vol. 36, n° 1, p. 12-15.



## LES ADOLESCENTS IMMIGRANTS EN CLASSE D'ACCUEIL LES LIENS, L'IDENTITÉ ET L'AVENIR

Michèle Vatz Laaroussi, Élodie Combes et Magninin Koné

*Je me rappelle, un jour, c'était l'anniversaire de ma mère, j'avais 9 ans, j'avais envie de lui offrir un grand cadeau, mais j'avais pas assez d'argent. J'avais acheté une fleur pour elle, pour ma mère, cette fleur est devenue un souvenir dans sa vie. Elle l'a mis dans un pot de fleurs et elle l'admire comme un enfant. Quand elle m'a appelée, elle m'a dit, Claudia, tu n'es pas là, mais c'est comme si tu étais là parce que, à chaque fois je regarde la fleur et je te vois et cela m'a fait plaisir! Beaucoup!*

(extrait du livre de Claudia)

### 1. L'ÉCRITURE DE L'HISTOIRE FAMILIALE : UN PROCESSUS DE CONNAISSANCE DE SOI !

«La mémoire familiale est faite de fragments éparés et disparates, assujettis aux caprices de la réminiscence et travaillés par le jeu du souvenir et de l'oubli», explique Anne Muxel<sup>1</sup>. Mais ces fragments réappropriés par les divers membres de la famille au cours de leur trajectoire jouent aussi un

---

1. <<http://www.cnrs.fr/cw/fr/pres/compress/memoire/muxel.htm>>, consulté le 28 août 2014.

rôle d'articulation et de coconstruction entre l'identité individuelle et l'identité familiale (Vatz Laaroussi, 2007, 2009). Ainsi la mémoire familiale remplit des fonctions de transmission, de revivification du passé, de conscientisation d'une trajectoire et d'un temps parcourus. Elle ouvre un nouvel espace entre l'individu et le social, entre l'intime, le privé, le collectif et le public. Des travaux démontrent les usages originaux qu'on peut mettre en œuvre à partir de cette mémoire familiale: ils peuvent être thérapeutiques ou sociaux, voire politiques. On peut travailler avec la mémoire familiale en visant le soin des individus, le traitement des familles, la réparation des souffrances et des brisures infligées tant par les familles elles-mêmes que par les contextes sociaux et historiques, mais on peut aussi, par divers processus d'action artistique, culturelle ou sociale, permettre à la mémoire familiale de soutenir la promotion des sujets citoyens.

En ce qui concerne les immigrants, le besoin de transmettre une histoire familiale, qui constituera pour les jeunes une forme de mémoire familiale, est renforcé par le voyage, les changements et les pertes matérielles et immatérielles de l'exil. Cette reconstruction d'une mémoire familiale devient pour eux le gage du développement d'une identité ancrée et solide, qui se caractérise par un sentiment d'unité dans la pluralité de leurs appartenances.

Il s'agit, pour les adultes, de relayer, vers les jeunes, une histoire-mémoire familiale, porteuse d'images nostalgiques et déformées du pays d'origine et des liens familiaux, de l'ambiance familiale et des personnages quasi mythiques qui la jalonnent. On retrouve là l'idée de « cordon ombilical extensible, élastique » (Vatz Laaroussi, 2009) qui offre au jeune l'ancrage à la fois dans les origines et dans l'histoire, mais qui lui permet aussi de s'en éloigner, de faire des allers-retours, de procéder à des transformations et, finalement, qui lui offre la possibilité de produire sa vie aujourd'hui et de se projeter dans l'avenir.

Notre recherche-action auprès des jeunes élèves immigrants en classe d'accueil avait pour objectif de faire entrer et d'exprimer cette histoire-mémoire familiale des jeunes à l'école québécoise. Par l'écriture du livre de l'histoire familiale de migration, le projet a permis d'utiliser l'histoire familiale liée à la mémoire familiale à la fois comme contenu et comme contenant des dimensions de la résilience développée par les jeunes et leur famille.

Ce chapitre vise à mieux connaître cette génération de jeunes immigrants et réfugiés en saisissant comment les jeunes s'approprient et se construisent une histoire familiale à travers le livre qu'on leur propose d'écrire. Quels sont les thèmes abordés dans ces livres et comment? Quels rapports à la migration, à la famille et à leur parcours expriment-ils par

l'écrit? Que nous disent-ils sur leurs liens intergénérationnels? Et finalement comment se déploie leur construction identitaire dans ce travail d'écriture réflexive?

Ce texte repose à la fois sur notre analyse des entrevues menées avec les jeunes en cours de projet, mais aussi directement sur leurs écrits dans leurs journaux d'histoire familiale. Pour ce faire, une vingtaine de journaux écrits par les jeunes ont été utilisés. Ainsi que l'explique Daure et en cohérence avec les travaux de Paul Ricoeur sur l'identité narrative, nous lisons ces journaux comme «une mise en intrigue qui permet à l'homme d'inscrire son expérience dans le temps et par la même occasion, de s'inscrire en tant que "personne significative". L'acte d'engager ses souvenirs et d'établir un lien entre le passé et le présent dans l'attente de l'avenir permet au sujet de structurer et d'unifier son expérience pour pouvoir enfin la transmettre» (Daure, 2013, p. 336). L'acte d'écriture renforce ce travail de mise en intrigue dont l'auteur est à la fois le héros, le narrateur et l'architecte tout en lui permettant de rendre visibles et de transmettre son expérience, ses sentiments, ses émotions, ses souvenirs, et le sens qu'il leur donne.

Bien entendu, les jeunes s'approprient différemment cette expérience d'écriture selon leur âge, leur degré de scolarité et leur maîtrise de la langue française. Cependant, ces deux derniers éléments sont neutralisés, d'une part, par les processus de différenciation pédagogique mis en œuvre par les enseignantes en classes d'accueil (différenciation facilitée par l'individualisation de l'exercice d'écriture personnelle), d'autre part, par la possibilité que les jeunes ont d'utiliser aussi leur langue maternelle ou la langue de leur choix dans l'écriture de leur livre d'histoire familiale. Afin d'avoir accès à un matériel écrit plus riche, nous nous intéresserons ici plus précisément aux jeunes du secondaire qui sont aussi à l'étape de l'adolescence. Nous aborderons, dans un premier temps, l'appréciation que les jeunes ont exprimée au sujet de ce projet et les éléments qui les ont marqués pour analyser ensuite comment certains ont utilisé ce livre pour rendre compte de leur histoire personnelle, sociale et familiale. Nous verrons ainsi comment, pour plusieurs, le livre, son contenu et le processus de rédaction entrent aussi dans des dynamiques de transmission intergénérationnelle et familiale. Nous nous arrêterons sur le rapport au temps dont ils rendent compte dans leur livre, un temps pour certains centré sur le présent, pour d'autres encore accroché au passé et pour une partie importante, déjà tourné vers l'avenir. Il faut bien saisir que les thèmes du livre ont le plus souvent été proposés par les enseignantes et que les collectifs classes les ont choisis, mais il est important de voir comment les jeunes les ont investis personnellement et comment finalement ces livres racontent leur histoire chacun à leur manière! Aussi une grande place sera donnée directement aux écrits des jeunes et à leur parole.

## **2. LE PROJET : UNE EXPÉRIENCE DE RÉUSSITE, UN ESPACE DE LIBERTÉ ET UN TEMPS POUR SOI**

Dans les recherches sur les familles immigrantes, on retrouve de manière transversale trois axes autour desquels se catalyse la mémoire des sujets et se construit l'histoire familiale : celui de l'espace-temps, comprenant l'image du pays d'origine, celui des liens familiaux, fondements de la solidarité et de l'amour filial, et celui des valeurs morales et personnelles qu'on veut transmettre à ses enfants. On retrouve ces trois axes dans la manière dont le livre a été produit en classe, dans les thèmes qui ont été proposés aux jeunes et dans les modalités de créativité et de rédaction qui leur ont été suggérées.

Pour bien saisir comment ils ont expérimenté ce projet, il faut d'abord noter l'hétérogénéité des classes dans lesquelles il a été mené, d'une part, sur le plan des langues parlées et des nationalités des jeunes, mais aussi en ce qui concerne leur âge, leur vécu prémigratoire, leur statut à l'arrivée (immigrants indépendants ou réfugiés), leur sexe et leur situation familiale. Ainsi, certains sont arrivés au Québec avec leurs parents, d'autres les ont rejoints après un temps de séparation (parfois long) et d'autres vivent dans leur nouvelle société non pas avec leurs parents biologiques, mais avec d'autres membres de la famille ou de la communauté. De plus, la principale expérimentation s'étant déroulée en 2011, deux des classes secondaires de Montréal ont reçu à cette période de nombreux jeunes Haïtiens, ayant perdu des membres de leur famille et tous leurs biens durant le tremblement de terre de 2010. Par ailleurs, les classes de Sherbrooke et de Granby accueillent habituellement plus de jeunes réfugiés que les classes montréalaises, c'était aussi le cas dans notre expérimentation puisque ces groupes étaient composés à 70 % de jeunes ayant vécu dans des camps de réfugiés (Congolais, Bhoutanais) ou ayant dû fuir des situations de guerre et de violence (Colombiens, Irakiens, Afghans). Ces dimensions liées à la trajectoire prémigratoire et aux causes de l'exil apparaîtront de manière constante dans les écrits des jeunes et montreront leur importante répercussion sur leur construction identitaire.

Sur le plan des âges, les jeunes du secondaire dont nous analysons ici les productions avaient entre 14 et 19 ans et on y retrouvait environ 50 % de garçons et 50 % de filles. Un questionnaire d'évaluation du projet a été proposé à la fin de l'expérience aux élèves de trois classes d'accueil en milieu secondaire à Montréal et permet d'avoir quelques données quantifiées qui orientent notre analyse quant à l'appropriation que les jeunes ont faite de ce projet. Sur les 46 élèves de secondaire ayant rempli le questionnaire, 100 % ont trouvé le projet positif ou très positif. On retrouve une forte proportion de jeunes qui ont utilisé ce livre comme un récit identitaire ou familial. Pour 44 %, ce projet a permis de parler de soi et de sa famille. Un quart d'entre eux ont apprécié les effets scolaires

du projet en matière d'apprentissages. Pour 16%, l'accent a été mis sur les progrès en écriture et pour 10% plus spécifiquement en français. À la question, «qu'est-ce que ce projet t'a apporté?», 47% répondent que le projet leur a permis de s'améliorer en écriture en général, 15% de se soulager des peines du passé, 13% de parler de soi et de sa famille et 10% de prendre du plaisir à écrire. Les commentaires ci-dessous sont tirés des questionnaires.

*Grâce à ce projet, j'ai plus de plaisir à écrire en français.*

*Grâce à lui, on peut améliorer beaucoup de choses comme : l'écriture, la communication, l'union entre différentes personnes.*

*Tous les immigrants devraient faire ce projet...*

On voit dès lors que l'écriture narrative et l'écriture sur soi et sa famille représentent à la fois un contexte significatif pour l'apprentissage, mais aussi un espace de plaisir que les jeunes ont investi avec intérêt. Ce plaisir a souvent été associé à la liberté d'aborder ce qu'on veut, comme on le veut, mais aussi comme un temps de réflexion, un temps pour soi, pour se souvenir et pour aller de l'avant. Cette écriture pour soi peut aussi être partagée, lue par d'autres, par la famille, par les pairs, par l'enseignante et, de ce fait, elle gagne en légitimité, elle situe le jeune comme auteur de sa vie et non seulement comme un sujet passif suivant les parents, s'abandonnant au destin ou fuyant les catastrophes.

*Avant on ne parlait pas beaucoup de ça, de notre histoire... C'était bien de se souvenir des choses qu'on a faites... Mes parents auraient aimé écrire «Le voyage» et moi j'ai aimé... Parce que c'était la première fois qu'on voyageait dans un autre pays... (entrevue avec José).*

*C'est bon [le livre] parce que j'ai écrit beaucoup de choses que j'aime, j'ai apporté des images, des dessins que j'ai faits. C'est des images que je vois dans la vie (entrevue avec Juan).*

*Este libro dice un poco de mi vida y lo que pienso, y me alegra a ver la echo para ustedes (Ce livre raconte un peu de ma vie et de ce que je pense et je suis heureuse de vous le livrer...) (extrait du livre de Maria; traduction libre).*

De plus, dans le questionnaire, 75% des 46 répondants ont apprécié qu'on les autorise à écrire dans leur langue maternelle, même s'ils ne l'ont pas tous fait. En fait, 53% d'entre eux le justifient, sur les plans affectif et symbolique, par ce qu'on a qualifié d'un «amour pour leur langue maternelle».

*C'est bon d'écrire dans ma langue pour ne pas la perdre!!!*

*Ça me fait la joie dans mon cœur.*

*Je suis fier de ma langue.*

*Je peux garder le souvenir de ma langue.*

(Commentaires écrits extraits des questionnaires)

En plus de la fierté et du souvenir, les jeunes insistent aussi sur l'importance de leur langue d'origine pour mieux exprimer leurs sentiments, leurs émotions, pour écrire de manière plus authentique et pour entrer plus profondément dans un travail réflexif sur soi et son histoire. En ce sens, ils relient leur langue d'origine à leur identité en construction.

*Cela permet de mieux parler de moi-même dans une langue dans laquelle je peux mieux m'exprimer.*

*Cela me permet de mieux réfléchir; de plus me concentrer.*

(Commentaires écrits extraits des questionnaires)

### 3. RACONTER L'HISTOIRE DES LIENS

Ils sont nombreux à avoir investi le livre à travers leurs liens familiaux et affectifs et ils disent combien ces liens, entretenus, pour certains, par le souvenir, mais aussi par des communications quotidiennes, représentent l'architecture à la fois de leur histoire, mais aussi de leur présent et de leur avenir. Ces liens sont essentiellement intergénérationnels et situent, dans leur réseau transnational, des personnes clés qui sont leurs modèles, leurs soutiens, leurs tuteurs de résilience, voire leurs héros.

On doit, dans cette histoire des liens, noter la place importante des grands-parents, oncles et tantes, donc la génération des ascendants. Et sur ces liens, les garçons comme les filles sont prolixes autant en entrevues que dans leurs textes.

*Je pense que, quand on a parlé, quand on a écrit la personne qu'on aime le plus, j'ai écrit sur ma grand-mère et je l'aime beaucoup (entrevue avec Alexandru).*

*Moi j'ai parlé avec ma mère, mon grand-père, ma tante de ça. Ils m'ont aidé au téléphone. Ils me parlaient en espagnol et je prenais des notes. Après, j'arrivais en classe puis je complétais ce qu'ils m'avaient dit avec mes souvenirs (entrevue avec Carlos).*

*Souvenirs... Oui, mes parents, mes grands-parents, il y a de la musique là-bas et c'est seulement pour les Colombiens, moi je me souviens de ça, la langue, l'espagnol... Mes oncles, mes tantes, je pense qu'ils vont bien, j'espère et il y a des photos de la Colombie, on a les photos ici dans l'ordinateur, on voit aussi quand mes frères étaient petits, quand moi j'étais petite, des choses comme ça... (Maria commente son livre).*

*Je choisis de parler de la personne la plus importante de ma vie, qui est ma grand-mère parce qu'elle est très gentille. Quand je lui parle, elle m'écoute. Je me souviens quand ma grand-mère me chantait une chanson et elle pleurait. Maintenant, je me rappelle de son visage, plusieurs souvenirs d'elle. Aussi tout le temps passé avec elle! (extrait du livre de Claudio).*

*Après la mort de mes parents, lors du séisme du 12 janvier 2010, ils ont disparu en laissant derrière eux cinq enfants. Le successeur de ma mère, mon oncle, il vivait ici depuis les années 1998. Grâce à l'amour qu'il avait pour nous, il nous a fait immigrer, nous les trois plus jeunes des enfants de sa grande sœur. Celui-là*

*il nous donne la chance de devenir quelqu'un de sérieux dans ce monde de tristesse. Il nous donne espoir de vivre et pour nous faire découvrir qu'il y a quelqu'un qui nous aime, malgré les désespoirs qui nous conviennent. Aussi je tiens à remercier Dieu pour ce cadeau venant de mon cher oncle du plus profond de mon cœur (extrait du livre de Gérald).*

Les liens sont abordés sous l'angle de leur force et de leur continuité, mais aussi sous celui des pertes. Cependant dans la majorité des journaux consultés, ce sont les parents, qui représentent les principaux héros des souvenirs de leurs enfants. Encore en vie ou partis trop tôt, proches de leurs enfants ou éloignés par la migration, ils participent ainsi à une forme de légende familiale qui permet aux jeunes de se situer dans le temps, l'espace et les générations tout en dessinant les contours de leur identité. Muxel explique :

Mais la mémoire familiale, c'est encore et surtout une présence qui nous habite et qui se rappelle à nous à partir d'images, d'impressions et de sensations. Lorsqu'elle entrouvre ses portes, elle fait ressurgir, comme par magie, les odeurs et les sons, une anecdote, une plaisanterie coutumière, un objet, une photo, la voix des personnages familiers, le souvenir de leur corps, de leurs gestes, telle image d'un lieu d'enfance, une recette de cuisine... Autant d'évocations œuvrant comme des perches tendues pour faire revenir le passé dans le présent<sup>2</sup>.

Nombre de ces sensations, de ces souvenirs fugitifs, de ces moments trop rapides, sont évoqués dans l'écriture des jeunes au sujet de leur père et de leur mère. Là encore, garçons et filles se rejoignent pour célébrer leurs parents héros et si la mère remporte la palme du souvenir, les pères sont aussi très présents.

*Avant le projet, je ne voyais pas vraiment l'intérêt de le faire. Mais cela m'a permis de garder dans mon cœur des souvenirs de mon père. C'est pour ça que j'aime ce projet (extrait du livre de Pierre).*

*Mon deuxième cadeau a été celui de ma mère, une femme courageuse parce qu'elle n'abandonnait jamais rien. Le jour de mon 7<sup>e</sup> anniversaire, elle m'avait préparé un plat de friture: tasos, bananes frites et du piclise. Aujourd'hui, encore, je sens le goût de ce délicieux plat et je me souviendrai toujours de la jolie femme qui était ma mère et que j'aimais, j'aime et j'aimerai toujours (extrait du livre d'Éloïse).*

*Mon idole... Aujourd'hui je suis fière de parler de ma mère qui est chère pour moi dans ma vie et pour tout ce qu'elle a fait pour moi. C'est une femme intelligente, active, qui a plein de patience et qui aime pousser les gens vers la réussite... Elle n'a pas peur de travailler pour donner à ses enfants tout ce qu'ils veulent. Elle m'a donné ses goûts d'apprendre. C'est toute une mère pour moi et c'est grâce à elle que je suis devenue intelligente et active! (extrait du livre de Carla).*

---

2. <<http://www.cnrs.fr/cw/fr/pres/compress/memoire/muxel.htm>>, consulté le 16 février 2015.

*C'est la personne qui m'aide beaucoup depuis mon enfance pis c'est mon premier père... C'est lui qui allait toujours à ma rencontre des parents à l'école et il me dit de ne jamais oublier ma promesse à lui!* (extrait du livre de Nedji).

*L'un de mes premiers souvenirs d'enfance, c'est de mon père. Et je me souviens du moment quand mon père venait chez nous après son travail. Il nous donnait, à ma petite sœur et moi, des bonbons et le souvenir que je ne peux jamais oublier, c'était quand il allait sur le balcon la nuit pour fumer des cigarettes. On avait une belle vue sur la mer. Quand je voyais qu'il fumait, je m'asseyais à côté et il me prenait dans ses bras. À ce moment-là, je me sentais tellement protégé contre le monde. Maintenant, chaque fois que je sens l'odeur des cigarettes, je me souviens de lui* (extrait du livre de Ronald).

La célébration et la réminiscence des liens, charpente de l'histoire d'immigration et du développement identitaire, renvoient aussi à des histoires de séparation et de retrouvailles. En effet, ces séparations familiales avec les grands-parents, avec les parents, avec l'un des deux parents émaillent les trajectoires migratoires des jeunes et elles sont aussi assorties de rencontres et de retrouvailles entraînant des sentiments contradictoires et confus, mais figurant comme des éléments clés de leur histoire familiale.

*Mon premier souvenir qui me vient en tête, c'est quand mon père est revenu de France et il m'a ramené des cadeaux pour moi et toute la famille... Il m'appelait deux fois par semaine à cette époque-là, j'avais 5 ans. Et toute la famille a été contente de son retour, mais aussi que moi et lui, il était aussi très très content de me voir parce qu'on ne s'était pas vus pendant un an* (extrait du livre de Ahmed).

*Quand j'ai pris l'avion pour aller en Floride, cela a duré 4 heures. Pour y arriver, je ressentais la peur, la colère, la dépression, la tristesse, la joie, la confusion, le bonheur. Presque tous les sentiments. Je pensais comment ma mère se sentira le reste de sa vie. Mais je suis arrivée en Floride et mon père est venu me chercher à l'aéroport. «He was very happy and so I was very happy too»* (extrait du livre de Barby).

#### **4. « ÉCRIRE MON HISTOIRE POUR POSER MON FARDEAU » (EXTRAIT D'ENTREVUE)**

Plusieurs se sont engagés dans leur livre comme dans un journal intime et l'écriture a joué un rôle de catalyseur des émotions, quasi thérapeutique sans autre intervention que le cadre scolaire qui était donné au projet.

*Ça m'a aidé à sortir en moi tout ce qui était embarrassé après le séisme* (entrevue avec Gérard).

Dans l'écriture intime, le jeune investit lui-même son univers personnel et rentre en introspection. L'affectif est mis de l'avant et le jeune fait appel avant tout à ses émotions. L'élève reste maître du contenu de son histoire et de son livre qui devient un espace personnel, où il peut consigner, déposer, extérioriser ses émotions et ainsi déposer le fardeau de son histoire, de ses pertes, de ses colères et de ses tristesses. Cette écriture s'est effectuée principalement à l'école, dans la classe, avec une enseignante présente, mais de façon discrète pour apporter son soutien à l'élève. En amont du processus d'écriture intime, l'enseignante a fourni aux élèves les éléments nécessaires (déclencheurs, thèmes, directives) pour enclencher et favoriser le processus de réflexion et d'écriture. Elle a favorisé ainsi la réflexion personnelle et un processus d'écriture autonome, sans regard extérieur ou avec une simple lecture empathique sans évaluation. L'écriture, ici, rime avec liberté et le jeune exprime ses sentiments, ses émotions profitant parfois de la possibilité d'écrire dans sa langue maternelle. Les jeunes ont aussi, dans cette écriture quasi thérapeutique, créé de la poésie, écrit des textes à la manière de chansons ou de poèmes lus en classe, pour rendre compte de leur état d'esprit et de leurs pensées.

*J'ai quitté mon pays, mes parents et mes amis.  
J'ai quitté mon pays pour que je vienne traîner sans raison.  
J'ai quitté mon pays, je n'ai pas pu lui dire adieu.  
J'ai quitté mon pays pour bâtir mon chagrin.  
J'ai laissé l'amour et n'ai trouvé que la souffrance.  
J'ai quitté mon pays.*  
(Extrait du journal de Harold)

L'histoire des pertes figure au premier plan de cette écriture intime et plusieurs jeunes expriment avec force leurs sentiments d'abandon, d'isolement et de détresse.

*Il y a une chose qui me bouleverse dans la vie, c'est d'avoir perdu mes parents sans même leur dire comment j'étais très heureuse d'avoir eu des parents comme eux. Et même leur dire combien ils comptaient pour moi dans la vie et je me sens mal en pensant à la façon dont ils ont perdu leur vie (extrait du livre de Rita).*  
*Ma mère m'a donné la vie en 1995, mais tout le temps, je me demande pourquoi ma mère m'a donné la vie, parce que ma vie n'est pas belle, mais hélas!!! Je suis déjà là! Sans ma mère, ma vie est toujours triste. Quand j'étais avec ma mère, elle rend toujours mon cœur content et elle rend ma vie complète. Mon grand-père aussi, il me rend heureuse, cœur toujours content quand j'étais en Haïti. Il m'a toujours donné de la force quand j'étais triste. Mais maintenant je suis toute seule parce que mon grand-père est mort et moi et ma mère, on parle par téléphone, mais on ne se parle pas comme on parlait quand j'étais en Haïti (extrait du livre de Rose).*

## 5. LE LIVRE COMME TRANSMISSION INTERGÉNÉRATIONNELLE ET INTERCULTURELLE

Mais le livre est aussi pour plusieurs une modalité pour entrer en contact avec les autres, pour se raconter, pour se découvrir et pour partager. Ce partage a été vécu sur le plan intergénérationnel entre les jeunes et leur enseignante, mais aussi entre les jeunes et leurs parents.

*C'est l'opportunité pour que les autres connaissent notre langue.*

*Je vois que les Québécois respectent mon origine.*

*Quand j'écris en arabe, les autres vont remarquer la différence avec le français, ça va être cool.*

*C'est universel et lu par tout le monde.*

*Parce que j'écris tous temps en français, puis maintenant vous pouvez voir ma langue maternelle.*

(Commentaires extraits du questionnaire)

*Avant, je ne connaissais pas certains élèves maintenant ce sont mes amis, mais... Avant aussi c'était mes amis... Oui, mais pas comme maintenant! Maintenant on se parle plus, on est ensemble, on mange ensemble, avant c'était comme salut salut bye bye. On a parlé beaucoup de ça, du rapprochement entre cultures. Avant je ne savais pas qu'elle [l'enseignante] parlait arabe je ne savais pas, je pensais qu'elle était québécoise (entrevue avec Mamadou).*

*Je crois que c'est Ahmed qui m'a donné son livre... Dans un premier temps, il n'avait pas que je lise ça, j'ai dit laisse, je vais lire, donc j'ai lu ce qu'il a écrit. Mais ça m'a plu vraiment, j'ai discuté directement avec lui, il n'aurait jamais dit [...] se confier à moi, mais finalement c'est son livre qui s'est confié à moi [rires] (entrevue avec le père de Ahmed).*

L'écriture du livre a représenté pour plusieurs jeunes l'occasion de dialoguer avec leurs parents et avec le réseau familial proche ou éloigné, ils ont fait des découvertes qu'ils ont ensuite transcrites à leur manière entraînant souvent la fierté et la surprise des ascendants en retour.

*L'explication de l'histoire de ma naissance a été mon meilleur moment (Muhamad commente son livre).*

Par ailleurs, certains jeunes pensent que leur livre est aussi une manière de communiquer avec les personnes de leur pays d'origine, de s'inscrire dans le réseau transnational et dans une histoire qui n'est pas seulement familiale, mais aussi nationale, ou encore comme une histoire de migration qui rejoint tous les élèves immigrants.

*Continuez comme ça parce que c'est bon pour l'autre nation qui a des souvenirs (extrait des commentaires au questionnaire).*

## EN CONCLUSION : DES JEUNES EN CONSTRUCTION IDENTITAIRE

Finally par ce livre, sa construction et son contenu, on perçoit des jeunes, qui, comme toute leur génération, sont en construction identitaire. Ils y définissent les références, les valeurs et les liens sur lesquels ils lisent leur passé, vivent leur présent et se projettent dans l'avenir. Les souvenirs et les personnes évoquées ne font pas seulement partie du passé lointain, ils sont aussi les filtres et les moteurs de compréhension du monde d'aujourd'hui. Ils posent les jalons du futur et donnent aux jeunes, fierté et confiance en soi, les situant dans un processus de sens et de reconnaissance. Selon Taylor (1998), «l'existence humaine n'a pas de sens hors du lien qui unit le sujet à autrui. [...] Nous nous définissons toujours dans un dialogue, parfois par opposition, parfois par identité, avec les "autres qui comptent"<sup>3</sup>». Il est clair qu'à travers leurs écrits, les jeunes rencontrés donnent du sens à leur histoire et se situent dans des liens qui leur assurent une existence qui compte! Pour Honneth (2013), la reconnaissance joue sur tous les plans de la sociabilité. Ainsi, «l'amour ou la sollicitude personnelle construisent le cercle des relations primaires (famille, amis), la considération et le respect fondent l'univers des relations juridiques et sociales, l'estime et la reconnaissance de l'utilité de chacun fondent les solidarités de groupes (nation, association)<sup>4</sup>». Ces trois niveaux de reconnaissance se retrouvent dans le processus de construction du livre et dans les rapports familiaux, intergénérationnels et sociaux qu'il recouvre. C'est à travers ces processus de socialisation, d'échange, de réflexivité et de reconnaissance qu'ils se développent et construisent une identité qui leur permet d'«aller de l'avant», mais aussi de persévérer et de dépasser les obstacles à venir.

D'une part, dans le contenu de leur livre, les jeunes s'ouvrent sur l'avenir, exposent leurs rêves et leurs projets d'intégration à leur nouvelle société tout en les reliant à leur passé, à leur pays d'origine ou à leur famille.

*Mes rêves ne sont pas encore très précis, mais pour l'instant, je veux devenir médecin. Je ne sais pas si j'aurais pu changer d'avis plus tard parce que je prévois aussi devenir un ingénieur. Mais ce qui serait le plus convenable, c'est le médecin pour donner les soins aux personnes dans mon pays qui n'ont pas les moyens. J'ai l'idée de construire une école pour les enfants qui n'y vont pas. À toi le futur!* (extrait du livre de Jonas).

*Je suis venue, mais je resterai toujours de mon pays.*

*Utiliser ma langue pour écrire, ça me fait penser à mon pays...*

(Extraits des commentaires du questionnaire)

3. <[http://www.scienceshumaines.com/sous-le-regard-des-autres\\_fr\\_31234.html](http://www.scienceshumaines.com/sous-le-regard-des-autres_fr_31234.html)>, consulté le 23 mars 2015.

4. <[http://www.scienceshumaines.com/sous-le-regard-des-autres\\_fr\\_31234.html](http://www.scienceshumaines.com/sous-le-regard-des-autres_fr_31234.html)>, consulté le 28 août 2014.

D'autre part, ils développent une vision d'eux-mêmes, de leurs qualités, de leurs forces et de leur singularité, grâce à la fois au thème « Qui suis-je ? » et à la réalisation d'anagrammes à partir de leur prénom, activité utilisée par deux enseignantes. Ils se décrivent forts, persévérants, patients, sans crainte du regard des autres, audacieux, mais aussi romantiques, tendres, ouverts, talentueux et aimants. L'amour revient en trame de fond de nombre de leurs textes, amour des parents et grands-parents, amours adolescentes, amour de la vie. À travers les particularités dont ils se qualifient, pointe la résilience, la confiance en soi et dans les autres, qui permettent d'élaborer des projets même dans des situations traumatisantes, ou ici post-traumatiques.

Sur un troisième plan, ils situent le livre comme un objet transitoire, voire transitionnel au sens de Winnicott. Ce livre qu'ils construisent sur leur passé et leur présent, ils veulent le garder, le continuer, le transmettre à leurs enfants, et c'est le cas également pour les garçons qui percevaient l'écriture de journaux intimes comme une activité féminine à laquelle ils ne s'identifiaient pas avant le projet. Le livre est aussi, pour plusieurs, la marque de leur passage à l'accueil, le témoignage de ce moment d'entre-deux, de début au Québec, et aussi d'apprentissage du français. À la fois souvenir et projet, il devient le passage entre l'avant et l'après, entre le ici et le là-bas, entre ceux qui sont partis et ceux qui restent.

*Ce livre est comme un souvenir et je le garderai jusqu'à tant que je peux (entrevue avec Laura).*

*Ça m'a apporté l'expérience de continuer de faire des projets, de réaliser des projets (entrevue avec Romain).*

*Je pense que c'est un souvenir. Ça m'a donné envie de continuer à écrire et peut-être un jour d'écrire moi aussi mon projet (entrevue avec Jorge).*

Finalement, parler de la construction identitaire de ces adolescents qui sont aussi très proches des jeunes Québécois de leur âge, c'est aborder quelques-unes des compétences et forces qu'ils développent dans l'immigration et que le processus de rédaction du livre de leur histoire familiale vient renforcer. Il en est ainsi de la fierté d'être qui on est et d'être notamment une personne bilingue ou plurilingue, du sentiment de continuité individuelle et familiale, de la solidarité intergénérationnelle, d'une forme de maturité, des savoirs d'expérience acquis et transmis, de la volonté et de la persévérance, de l'adaptabilité et de la débrouillardise. Mais de manière encore plus décisive, la rédaction de ce livre leur permet de mettre de l'avant et de développer leur capacité à créer et à actualiser des réseaux, leurs compétences interculturelles et interlinguistiques, leur réflexivité et leur créativité. Voici des forces sur lesquelles les enseignants et intervenants sociaux pourront s'appuyer pour mieux accompagner ces jeunes vers la réussite scolaire, mais aussi vers le mieux-être social, familial et personnel.

**BIBLIOGRAPHIE**

- DAURE, I. (2013). « Récit et recherche auprès de familles multiculturelles : de la narration à la transmission », *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, n<sup>os</sup> 99-100, p. 327-336.
- HONNETH, A. (2013). *La lutte pour la reconnaissance*, Folio/Essais.
- MUXEL, A. (s.d.). *La mémoire familiale*, <<http://www.cnrs.fr/cw/fr/pres/compress/memoire/muxel.htm>>, consulté le 28 août 2014.
- TAYLOR, C. (1998). *Les sources du moi : La formation de l'identité moderne*, Paris, Seuil.
- VATZ LAAROUSSI, M. (2007). « Les usages sociaux et politiques de la mémoire familiale : de la réparation de soi à la réparation des chaos de l'histoire », *Enfances, Familles, Générations*, n<sup>o</sup> 7, automne, p. 112-126.
- VATZ LAAROUSSI, M. (2009). *Mobilités, réseaux et résilience : le cas des familles immigrantes et réfugiées au Québec*, Québec, Presses de l'Université du Québec.



PARTIE

3

**DES TRANSMISSIONS RECONFIGURÉES**



CHAPITRE

# 6

## LES CONSTRUCTIONS DE LA NOSTALGIE VERS UN IMAGINAIRE COLLECTIF INTERGÉNÉRATIONNEL

Michèle Vatz Laaroussi

*Vous n'avez jamais été jeune dans le monde où,  
moi, je suis jeune, et vous ne le serez jamais...*

(Margaret MEAD, 1979, p. 78)

*Il faut savoir qui on est et comment on est...*

(femme, Burundi)

Selon Stern (1996, p. 24), «la nostalgie de l'immigrant est vitale à la construction de sa double identité. Sa vitalité, son imaginaire et sa créativité en dépendent et les différents modes de l'évocation nostalgique seront les garants du sentiment de continuité et de cohésion internes par-dessus les différences, les départs et les ruptures». Avec cette auteure, nos travaux nous amènent à concevoir une articulation très forte entre l'exil, la nostalgie, l'identité, mais aussi avec les transferts intergénérationnels des images liées au pays d'origine, au voyage et aux réseaux transnationaux.

La recherche-action avec les jeunes et leur famille nous a donné accès à un imaginaire familial tissé de souvenirs, d'histoires et de projets. Nous avons saisi combien le maillage entre les souvenirs des uns et des

autres était à la fois fort et fragile. Ainsi le jeune écrit : « *Dans l'avion, j'étais à la fois triste de quitter mon pays, mes amis, mes grands-parents, mais j'étais heureux et excité de découvrir un autre pays, de nouveaux amis, l'école...* ». Le père note pour sa part : « *Je pensais aux enfants, je me demandais comment cela allait se passer dans ce nouveau pays, je regardais sans cesse si j'avais bien tous les papiers. Je me sentais responsable de ce voyage pour ma famille* ». Et la mère complète : « *J'étais inquiète pour les enfants. Je me demandais si nous avions pris la bonne décision...* »

De la même manière, dans la recherche avec les trios de femmes réfugiées, nous nous sommes intéressées aux transferts et coconstructions de savoirs et de pratiques. Nous avons pu analyser trois processus dynamiques de transmission-construction entre ces générations de femmes réfugiées (Vatz Laaroussi *et al.*, 2012). Le premier correspond à une transmission linéaire qui part de la grand-mère, passe par la mère qui en est souvent une actrice pivot, comme nous l'avons vu dans la première partie de l'ouvrage, pour rejoindre la petite-fille. Les savoirs et les pratiques se transforment au fur et à mesure de leur transmission, dans la migration et au contact de la société d'accueil. Il y a à la fois continuité et changement sans rupture. Les objets, les symboles, la communication, mais aussi les fêtes, les voyages au pays d'origine en sont les vecteurs privilégiés. Le second processus repose sur une transmission circulaire dans laquelle les échanges se produisent entre les diverses générations, selon le contexte et selon le contenu. L'actrice pivot peut changer : parfois ce sera la grand-mère et la transmission se fera directement vers la petite-fille. Dans d'autres cas, ce sera la petite-fille qui catalysera le processus de coconstruction de nouvelles pratiques avec la mère et la grand-mère. Les vecteurs de ces transferts circulaires sont matériels comme les nouvelles technologies, mais aussi virtuels comme les liens dans les réseaux amicaux transnationaux. Les arts et certaines conceptions de la santé et du « prendre soin » de soi et des autres, comme mentionné dans le chapitre suivant de Lilyane Rachédi Drapeau, ainsi que les apprentissages partagés des langues d'origine et d'accueil entrent dans ce processus de circularité. Finalement, l'analyse permet aussi d'identifier des dynamiques de « transmission rupture », en particulier dans le cas où un des membres du trio se trouve en situation de marginalisation, d'impuissance ou de manque de reconnaissance. Ce peut être le cas pour des grands-mères qui vivent des problèmes de santé, pour des mères qui vivent des difficultés socioprofessionnelles ou pour des filles qui sortent pour un temps du cercle familial, par exemple en épousant un garçon originaire d'une autre région du monde ou d'une autre religion. Si la transmission paraît interrompue dans ces trios et si les échanges intergénérationnels sont coupés pour un temps, d'autres médiateurs et vecteurs peuvent cependant les faciliter. Les enseignants, les

professeurs de francisation, les intervenants dans les organismes d'accueil, certains leaders des communautés ethniques et religieuses, peuvent jouer ce rôle à certains moments de la trajectoire des familles.

Pour plusieurs trios, la transmission et la coconstruction de nouveaux savoirs ont été favorisées par la migration et ne se seraient pas effectuées aussi pleinement si la famille était restée au pays d'origine. Ainsi cette grand-mère chilienne parle de sa fille :

*Si elle avait eu ses enfants au Chili, j'allais continuer mes activités sans être proche d'elle. Je serais vraiment passée à côté de quelque chose d'extraordinaire. Dieu merci, j'ai eu la chance de vivre avec elle ces merveilleux moments qui sont uniques.*

Et sa fille explique comment elle a appris de sa mère et transformé ces savoirs dans sa vie au Québec :

*Moi, j'ai vu ma mère engagée toute sa vie. Pour moi, l'engagement dans une cause noble, ça allait de soi. Ma mère m'a transmis, je ne sais pas si c'était volontaire, je pense que non. J'ai toujours voulu me battre pour les autres femmes, pas seulement chiliennes, mais toutes les femmes sans exception. C'est pourquoi, je voyais en la lutte féministe québécoise une aubaine. Je voulais me battre pour trouver des solutions pour les problèmes de femmes et donner l'espoir ici aussi...*

Ces processus de coconstruction intergénérationnelle amènent ainsi à l'émergence d'une mémoire familiale portée par les unes et par les autres, ancrée dans le souvenir de décors, d'images, de sensations et qui, parfois, va rester du domaine de l'expérience intime, privée, mais qui peut aussi participer à des dynamiques collectives engageant la famille entière. Ces souvenirs familiaux reconstruits et remémorés viennent alors renforcer la cohésion du Nous familial, les appartenances individuelles à ce groupe et se transmettent sur plusieurs générations. Cette mémoire reconstruite de manière intergénérationnelle et racontée à plusieurs voix renvoie à une forme de légende familiale qui transporte un patrimoine de représentations, d'histoires et de relations. En fait, elle se lit comme un imaginaire intergénérationnel construit dans l'immigration. Et plus encore, la nostalgie vient donner corps, odeurs et sens à cet imaginaire.

Stern (1996) évoque trois vecteurs à la transmission-construction de la nostalgie dans l'immigration : les souvenirs sensoriels, la tradition familiale et finalement la communauté. Nous reprendrons ces trois axes pour analyser l'imaginaire transgénérationnel des femmes réfugiées dont la nostalgie représente sans aucun doute une fondation solide transportée et transformée par les mémoires individuelles, collectives et familiales. Comme l'explique Lhéréte (2014), la mémoire remplit des fonctions à la fois identitaires et symboliques qui tracent les lignes d'un espace imaginaire transgénérationnel. « Puissante, elle fait surgir d'une simple odeur, un continent

de souvenirs. Fragile, elle joue des tours, ment, s'effrite parfois et nous abîme alors. La mémoire est notre faculté la plus précieuse. Sans elle, pas d'apprentissage, pas d'imaginaire, pas d'identité. Sans mémoire, nous ne sommes plus rien<sup>1</sup>. »

## 1. LES SOUVENIRS SENSORIELS : DES IMAGES ET DES SONS À PARTAGER, LA LANGUE COMME PATRIMOINE

S'ils sont importants pour les adolescents dans l'écriture de leurs souvenirs d'histoire de famille, ces souvenirs, liés aux odeurs ou aux goûts, traduisent la nostalgie de l'enfance. Ils sont aussi ceux qu'on va transmettre par le rappel de l'ambiance, du paysage, de la musique ou de la cuisine. Et on va les transmettre en comparant les nouvelles expériences avec celles du passé :

*Oui, certainement, on s'accompagnait et se donnait de la force, même qu'au début, tout était gris, il n'y avait pas de fleurs, les arbres n'avaient pas de feuilles, tout était froid et triste, et le vert, les couleurs de la nature et le soleil de notre pays nous manquaient; après, avec le printemps, la nature s'est réveillée et nous a donné de la joie. Petit à petit, nous avons commencé à nous adapter et à aimer être ici (grand-mère, Colombie).*

*Je me souviens de la ville où nous avons vécu lorsque la guerre a commencé. Ce n'était pas la ville où je suis née. Je me souviens que j'avais mes copains, je jouais avec eux. Ma grand-mère et ma mère me parlent de la vie dans notre pays avant la guerre. Elles m'ont aidée à ne pas oublier les petits détails (fille, ex-Yougoslavie).*

*La façon de cuisiner, par exemple, ma mère m'a appris à préparer de bons plats de la cuisine colombienne et moi j'ai transmis ce savoir à ma fille (mère, Colombie).*

Toutes les femmes rencontrées souhaitent transmettre des histoires, des comptines, des chansons et des danses de leur pays d'origine et de leur enfance comme s'il s'agissait d'une musique douce à leurs oreilles, d'une mélodie qui calme les maux de l'exil et qui soigne les plaies de l'éloignement. Elles en parlent souvent comme d'un baume qui aide à passer les moments difficiles et les temps douloureux. Et les plus jeunes veulent les conserver aussi.

*Je voudrais transmettre... des choses ludiques ou culturelles de chez nous comme les chansons et la danse, me petits-enfants aiment que je chante et danse pour eux... (grand-mère, Colombie).*

*C'est sûr qu'il a des choses qu'on garde comme les chansons, les histoires, les proverbes, etc. Mais dans la mémoire parce qu'ici on ne les pratique pas. Quand même c'est ce qu'on a pris de nos ancêtres: la culture et les valeurs, on ne les perd pas (jeune fille, Colombie).*

1. <[http://www.scienceshumaines.com/les-cles-de-la-memoire\\_fr\\_33367.html](http://www.scienceshumaines.com/les-cles-de-la-memoire_fr_33367.html)>, consulté le 21 novembre 2014.

*J'ai beaucoup de livres dans notre langue. Grand-mère m'a dit beaucoup d'histoires de notre famille. Grand-mère a plus de temps pour cela. Ma mère et ma grand-mère ont beaucoup contribué à préserver la mémoire de notre pays (jeune fille, ex-Yougoslavie).*

La question de la langue d'origine, de sa transmission, de sa place dans la famille et dans le nouveau pays entre aussi dans ce registre de la nostalgie des sons, de la musique du langage de l'enfance, de l'avant et de l'ailleurs. La transmission de la langue maternelle comme devoir, comme choix, comme volonté, revient sans cesse dans les entrevues avec les grands-mères et les mères ainsi que pour les filles, dans une moindre mesure. Leur discours traduit la transformation de cette langue utilitaire en une « langue mère », une langue symbolique du lien et de la continuité, mais aussi une langue bricolée qui construit et qui dit l'imaginaire familial.

*Pour moi oui, c'est important la transmission de la langue. Parce que je connais des personnes ici qui laissent tomber la langue. Ils sont hispanophones, mais les enfants ne parlent pas espagnol. Et je connais plusieurs cas à Montréal, oui. Alors, pour moi c'est très important qu'ils apprennent l'espagnol, bien que maintenant mes enfants ne parlent pas très, très bien l'espagnol. Parfois, ils font les équivalences entre le français et l'espagnol. Et la conjugaison c'est aussi... Mais c'est important qu'ils sachent comment s'exprimer. Écrire un peu... (mère, Colombie). C'est très important. D'apprendre ma langue à moi, c'est une partie de mon origine alors (mère, Bolivie).*

*Toujours j'ai dit à mes enfants: garder la langue, c'est très important, comme ça vous pouvez parler à vos grands-parents, avec les cousines, cousins, c'est comme ça que vous pouvez garder le contact. C'est une richesse si vous gardez la langue... une richesse pour vous et pour vos enfants (mère, ex-Yougoslavie).*

*Vous savez, quand on a connu la guerre, quand on a été si proche de la mort grâce à la haine, on souhaite l'amour pour tous. J'aimerais que mes enfants parlent ma langue maternelle. Pour moi, j'aimerais la leur transmettre. Ce serait bon pour eux. Ils ont eu un passé même s'ils vivent un présent québécois. C'est important une langue, c'est la culture (mère, Burundi).*

*Ma grand-mère m'a appris l'amour de la culture. C'est vrai, elle parle en kinyarwanda, je réponds en français. Ce n'est pas parce que je ne peux pas, mais c'est que ça ne sert pas beaucoup par ici. Mais peut-être qu'un jour, si j'ai des enfants, ça fera partie des langues que je vais leur apprendre (fille, Rwanda).*

Et la langue, tout comme ces histoires de l'enfance, renvoient inéluctablement à l'histoire du pays d'origine fortement entremêlée à l'histoire d'exil.

*Transmettre l'amour de son pays. C'est à cause de la situation dans notre pays qu'on est là. On ne doit pas oublier le pays par contre. On devrait beaucoup soutenir les personnes qui sont là-bas (grand-mère, Colombie).*

En fait, grâce à la transmission et à la circulation de ces images, sons et symboles, les générations de femmes réfugiées permettent d'éviter les écueils de la nostalgie lorsqu'on la vit en solitaire. En effet, selon

Stern (1996, p. 22), « l'immigrant est en danger d'être emmuré dans sa nostalgie, ou bien encore de la garder emmurée sans qu'elle puisse dire son nom ». Les relations intergénérationnelles permettent de contourner, voire de détruire ces murs qui isolent et enferment.

## 2. DES FIGURES MATERNELLES HÉROÏQUES COMME TRADITION FAMILIALE

La transmission de l'histoire familiale et la construction d'un roman familial, sorte de légende mémorielle au sens de De Gaulejac (2012), participent à la construction de cet imaginaire familial intergénérationnel habité par des acteurs de différentes générations, symbolisé par des traces visibles comme les photos et tissé d'histoires racontées par les uns aux autres.

Les mères sont, comme les parents pour les adolescents dans leur journal de famille, les premières héroïnes de ces légendes familiales et de cet imaginaire qui les place au cœur des mobilités et des liens intergénérationnels. Leaders, solidaires, ouvertes et fortes, les mères sont vues comme les piliers de l'histoire familiale. C'est autour de la figure maternelle que l'imaginaire intergénérationnel des femmes réfugiées se déploie et chaque génération réfère à sa propre mère comme exemple de courage et d'héroïsme dans l'exil.

*Ma mère, je dirais que ce qui la distingue, c'est sa personnalité. C'est une leader. Solutionner les problèmes des autres, aider... Elle a un cœur très noble et en même temps il y a beaucoup de gens qui se rapprochent des personnes comme elle, nobles, ouvertes, avec une grande compassion... (mère, Colombie).*

*De ma mère, j'ai appris à me battre et ne pas laisser les autres choisir pour moi. Tu sais, on est dans un monde, on a besoin de prendre notre place. Elle ne s'est pas laissé faire depuis qu'on est ici. Mes parents m'ont donné une bonne éducation. Si je suis dans le bon chemin, c'est parce que j'ai eu de bons parents (fille, ex-Yougoslavie).*

*Ma maman, je peux dire, elle m'a appris la solidarité et le partage. Elle m'a aussi appris à me faire des amis. J'aime l'ambiance qu'elle m'a transmise (fille, Colombie).*

*Au plus fort de la guerre et de notre errance, je la voyais, ma mère... elle nous suivait malgré son âge. Elle était là, sereine. Elle ne se plaignait pas. Quand je la regardais, je ne pouvais pas ne pas continuer. J'ai résisté et si je suis allée jusqu'au bout c'est parce qu'elle était là. Je vous avais dit que le rwandais est courageux. Il est aussi fidèle en amitié. Il est aussi très fraternel. Ce sont ces valeurs que ma mère m'a transmises en plus de toutes les autres (mère, Rwanda).*

*Le courage, surtout de ma grand-mère, je pense qu'elle est une femme digne d'admiration, elle garde toujours sa force et joie de vivre malgré tout ce qu'elle a vécu (fille, Rwanda).*

### 3. L'IMAGE DU PAYS D'ORIGINE COMME CONSTRUCTION SYMBOLIQUE DE LA COMMUNAUTÉ

La transmission des images, des sons et des histoires tout autant que la mise en exergue de personnages familiaux mythiques renvoient à la construction d'un pays d'origine mi-réel mi-fictif qui représente une trame de fond de l'imaginaire collectif intergénérationnel. Pour certaines, ce pays est d'abord à redécouvrir, car au cœur de changements présumés. On pressent ici à la fois la nostalgie de l'enfance et de ses paysages, mais aussi la curiosité du nouveau et du changement.

*J'aimerais vraiment y retourner. Il faudrait que je commence à me ramasser de l'argent. Parce que si je veux aller, c'est sûr que mes enfants vont vouloir venir avec moi alors juste un billet c'est 2 000 \$, alors je dois ramasser 15 000 \$ pour trois semaines. Si je veux y aller, c'est pour aller à plusieurs endroits, parce que j'ai de la famille pas mal. Voir où sont enterrés mon père et mes oncles. Il y a des choses, comme la nourriture, que depuis que je suis sortie, je n'ai jamais mangée. Voir la famille, voir tous les changements. C'est sûr que tout est changé. Il y a des marchés, et quand j'étais petite, on allait toujours là avec ma mère. Mon frère est retourné et ça n'existe plus. Maintenant, c'est un édifice de 10 étages. Où j'habitais, il y avait un parc avec des jouets pour enfants, un endroit pour jouer au basketball, et c'était grand, avec une église et une école secondaire et primaire. Mais maintenant, tout ça c'est disparu. Les maisons n'existent plus, l'école a disparu, l'église est plus grande, la maison dans laquelle on habitait, c'est rendu un édifice à appartement. Ce n'est plus un grand parc, ce sont des appartements aussi. J'aimerais aller voir tout ça. Je ne sais pas quel effet ça peut me faire, mais je dois aller voir. Ce sont des choses que j'ai vécues et qui vont rester gravées dans ma mémoire. Mes enfants demandent qu'est-ce qui « s'est passé » et je veux leur montrer (mère, Colombie).*

Mais ce pays transformé reste aussi un chez-soi lointain et affectif. Pour certaines on en hérite et on en partage une image marquée de la chaleur du soleil et de l'amitié, symbole de la vie opposée aux pertes, à la tristesse et à l'isolement de l'exil.

*Pour moi c'est très important d'aller en Colombie. Je pense que ça me donne de l'énergie pour pouvoir continuer ici. J'ai besoin du soleil, de voir ma famille, les gens avec qui j'ai grandi (fille, Colombie).*

*Je demande à Dieu d'aller en Colombie deux semaines. J'ai besoin de l'énergie du soleil, des gens, de tout. Là-bas, à 6 h du matin tu ne peux pas continuer à dormir parce que tu entends les gens... tu sais qu'il y a de la vie! La vie! (sa mère).*

Pour d'autres femmes, le rapport au pays se transforme entre les générations, passant du rappel d'un passé difficile à une image plus attrayante, voire plus folklorique. Cependant, dans tous les cas, ce rapport aux origines à travers un pays entré dans l'imaginaire familial, reste structurant.

*Je suis encore blessée. Je suis encore fâchée de tout ce qui se passe là-bas. Je me vois vivre ici maintenant. Je pourrais aller en Colombie pour visiter les gens, mais retourner en Colombie est comme retourner dans un horrible passé (mère, Colombie).*

*Dans le futur, je ne me vois pas en Colombie... je veux y aller, mais pour des vacances (sa fille).*

*Oui, mais la Colombie c'est ma terre, mes origines! (la grand-mère).*

Pour les plus jeunes et au sein des générations, la construction de ce pays imaginaire s'effectue souvent par un processus de tri entre les images positives qu'on veut garder et les négatives qu'on rejette ou qu'on oublie volontairement.

*J'ai plein de souvenirs, mais j'ai oublié les choses tristes, je me souviens comment était notre maison, comme les gens étaient heureux, moi j'étais heureuse, je n'étais pas timide (jeune fille, Burundi).*

*J'avais une joie immense de revoir mon pays, ma famille, mes amis... j'ai été là-bas un mois, mais pour moi c'était comme changer de vie encore une fois... (jeune fille, Colombie).*

Et pour certaines jeunes, ce pays, ses liens et sa culture transmis dans l'imaginaire de l'immigration peuvent susciter de nouveaux sentiments, voire un nouvel amour et une nouvelle identité:

*En fait, j'avais pris le côté québécois, j'ai mis de côté ma langue..., mais à un certain âge, à l'adolescence, presque adulte, tu veux connaître un peu la culture de chez toi. Et je commençais à avoir des amis de mon pays, de la même culture et puis ils parlaient beaucoup la langue et puis je ne comprenais pas. Moi, je parlais tout le temps en français et puis là, elles m'ont dit, reviens danser, là, j'ai recommencé à parler, j'ai recommencé à m'exprimer plus dans ma langue. Le fait de savoir que je ne connaissais pas grand-chose de mon pays m'offensait un peu. C'est vrai quand je suis retournée au Rwanda, j'ai vu des sœurs à ma grand-mère, elles étaient très contentes de me voir... Je suis contente d'avoir vu ces grandes tantes parce qu'elles sont comme mes grands-mamans. Et puis c'était la première fois que je retournais au Rwanda depuis qu'on est venu ici. Ah, j'aime le Rwanda. J'ai aimé même si avec le temps on oublie tout, mais j'ai aimé (jeune fille, Rwanda).*

Et, bercées par les souvenirs de leurs mères et grands-mères, ces jeunes construisent une image nostalgique et romantique du pays d'origine correspondant à un autre espace et à un autre temps.

*En fait, ma grand-mère elle parle beaucoup de son passé, de quand elle était jeune, comment les gens vivaient dans ce temps. J'aurais aimé vivre dans son temps parce que c'était beaucoup plus romantique. Il y avait beaucoup de danses, puis les gens sortaient le soir puis il y avait des cours de danse... Ce n'est pas comme maintenant que tout le monde prend des cours privés pour tout, mais jamais il n'y a des événements pour explorer le talent de chacun (jeune fille, ex-Yougoslavie).*

Finalement, la dernière figure typique du pays d'origine telle que portée dans le discours des trois générations de femmes réfugiées renvoie à l'idée d'un territoire peuplé de liens avec lesquels on garde le contact et qu'on a le devoir et la responsabilité d'aider. Aider la famille se confond

ici avec aider le pays, et cet imaginaire du pays à développer vient dès lors construire un lien entre le passé des origines, le présent de l'insertion socioéconomique et l'avenir des projets transnationaux.

*J'ai encore un frère qui vit au pays. Il arrive que je lui envoie de l'argent pour l'aider. C'est important de garder les liens avec la famille restée là-bas. J'aimerais un jour aller faire des projets là-bas surtout pour les femmes. Si le pays est stable, je pense que j'envisagerai ça. J'aimerais que ma fille fasse ça avec moi. On ne peut pas laisser notre pays comme ça, c'est vraiment important qu'on aide notre pays. Si on ne le fait pas, qui va le faire? (mère, Rwanda).*

## CONCLUSION : UN IMAGINAIRE FAMILIAL TRANSNATIONAL

L'imaginaire inter, voire transgénérationnel, construit par les femmes réfugiées se bâtit sur un patrimoine de sons, d'images et d'histoires partagés, mais aussi sur leur réinterprétation à travers les générations. La transmission des objets abordée par Laura Anson Perez au chapitre 8 renforce et concrétise ce capital familial. La nostalgie des origines, de l'enfance et du pays quitté vient teinter et transformer ce patrimoine en le reconfigurant et en plaçant les acteurs et liens au cœur de l'imaginaire. La place tenue par les mères héroïnes de l'imaginaire intergénérationnel de migration est à comparer à celle tenue par les pères pour certains jeunes du projet d'écriture de l'histoire de famille. Y aurait-il un imaginaire genré renvoyant à des figures modèles et légendaires sexuées selon qu'on est garçon ou fille? Ou plutôt les rôles tenus par les pères et par les mères dans cet imaginaire sont-ils complémentaires, liés aux circonstances et aux contextes, mais aussi à des archétypes sexués culturels et transnationaux, comme celui de la mère courage et du père protecteur? Dans tous les cas, ces figures se rencontrent dans l'imaginaire familial et partagé au sein des générations et loin de s'entrechoquer, elles forment un tout homogène auquel tous les membres de la famille peuvent se référer et transférer aux générations à venir, voire aux réseaux transnationaux qu'ils investissent. En effet, cet imaginaire familial traverse les frontières, les transforme et recompose l'image des pays d'origine et d'accueil ainsi que des liens entre eux.

## BIBLIOGRAPHIE

- DE GAULEJAC, V. (2012). *L'histoire en héritage – Roman familial et trajectoire sociale*, Paris, Petite bibliothèque Payot.
- LHÉRÉTÉ, H. (2014). « Dossier : Les clés de la mémoire », *Sciences humaines*, n° 264, <[http://www.scienceshumaines.com/les-cles-de-la-memoire\\_fr\\_33367.html](http://www.scienceshumaines.com/les-cles-de-la-memoire_fr_33367.html)>, consulté le 21 novembre 2014.
- MEAD, M. (1979). *Le fossé des générations. Les nouvelles relations entre les générations dans les années 1970*, Paris, Denoël-Gonthier.

- STERN, J. (1996). « L'immigration, la nostalgie, le deuil », *Filigrane*, n° 5, p. 15-25, <[http://benhur.telug.quebec.ca/SPIP/filigrane/squelettes/docs/no5\\_automne/dStern.pdf](http://benhur.telug.quebec.ca/SPIP/filigrane/squelettes/docs/no5_automne/dStern.pdf)>, consulté le 21 novembre 2014.
- VATZ LAAROUSSI, M. *et al.* (2012). « De la transmission à la construction des savoirs et des pratiques dans les relations intergénérationnelles de femmes réfugiées au Québec », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 24, n° 2, p. 136-156.

## **L'IMMIGRATION, LA MATERNITÉ ET LA PÉRINATALITÉ DES TRANSFORMATIONS MAJEURES AMORTIES PAR LES PROFESSIONNELS ET L'EXPERTISE DES AUTRES FEMMES**

Lilyane Rachédi Drapeau

Quand on veut s'informer sur le croisement entre le phénomène migratoire et ceux de la maternité et de la périnatalité au Québec, on retrouve surtout des écrits concernant la problématique de l'accessibilité des services de santé et des services sociaux pour la « clientèle » immigrante ou issue des communautés ethniques (on peut par exemple lire les écrits de l'Association des communautés ethniques santé et services sociaux [ACCESSS], et les travaux d'Alex Battaglini et Sylvie Gravel à ce sujet). Ce chapitre veut apporter une modeste contribution sur ce sujet à partir de quelques-uns des témoignages des femmes rencontrées dans le cadre de la recherche sur trois générations de femmes réfugiées. Il ne se veut en aucun cas généralisable à toutes les femmes immigrantes. L'idée est de dresser un portrait essentiellement descriptif qui rendrait compte du discours des actrices, livré à l'état « brut », de nombreux extraits de verbatims sont ainsi cités. L'objectif est davantage de favoriser la réflexion et de faire émerger des pistes de questionnement et de recherche. Cela dit, le contenu s'inscrit quand même dans un processus de déconstruction des connaissances.

Ces paramètres posés, il s'agit d'abord de présenter quelques éléments de réflexion sur les femmes immigrantes et leurs appréciations des services et soins généraux entourant la maternité et la périnatalité. Nous souhaitons ainsi déconstruire la croyance selon laquelle les femmes immigrantes se distancieraient plutôt des savoirs scientifiques et médicaux. Cet aspect sera traité dans la première section de ce chapitre. Ensuite, on verra que le discours de ces femmes nous invite à rompre avec une vision dualiste des soins opposant systématiquement la transmission des savoirs dits traditionnels aux vertus curatives et à celle des savoirs scientifiques liés à la modernité (Vatz Laaroussi et Rachédi, 2002; Vatz Laaroussi *et al.*, 2012). Le lecteur constatera donc dans une seconde section, que les transmissions sont plus complexes et les savoirs transmis au féminin viennent souvent compléter et enrichir ceux des sciences sans nécessairement les exclure. En conclusion, nous terminerons sur ce que ces femmes disent de la place de leur conjoint, la place des pères, dans l'expérience de la maternité et de la périnatalité au Québec. Cette dernière étant perçue comme la différence marquante avec les pratiques au pays d'origine des femmes immigrantes.

## 1. LA PART DU MÉDICAL : UNE RECONNAISSANCE SANS BORNE...

*J'ai eu une excellente attention de la part des médecins et infirmières et ma mère m'a donné toujours du soutien* (Justine, 2<sup>e</sup> génération, Burundi).

Contrairement aux critiques régulières (que ce soit du côté des usagers, des politiques, des professionnels, etc.) adressées au système de santé et des services sociaux au Québec, dans leur ensemble les femmes immigrantes rencontrées sont plutôt satisfaites de cette organisation et apprécient particulièrement la dimension humaine dans leur rapport avec les professionnels du domaine médical. Cette appréciation des professionnels est relevée par d'autres recherches dont celle de Battaglini et Gravel (2000), qui soulignent : « le soutien informatif est surtout offert par les professionnelles de la santé, qui jouent ainsi un rôle important pour l'intégration sociale des mères immigrantes » (p. 46).

*La proximité des professionnelles* est ainsi évaluée comme une différence appréciable, et somme toute le système jouit d'une bonne réputation au sujet de l'accouchement :

*J'ai entendu qu'ici c'est plus facile, plus agréable, que les femmes ont plus d'attention de la part des organismes de santé* (Marietta, 2<sup>e</sup> génération, Colombie).

Étonnamment, les femmes immigrantes sont de véritables ambassadrices du système de santé. Leur propos s'articule aussi autour du *sentiment de sécurité et de confiance* à l'égard de l'institution de santé.

*Ici c'est plus sécuritaire, on a des personnes pour nous aider avant, pendant et après l'accouchement (Victoire, 2<sup>e</sup> génération, Burundi).*

Ces expériences significatives dans le parcours des femmes immigrantes les confortent dans le choix d'avoir immigré. Cela n'exclut pas une certaine curiosité à l'égard d'attitudes ou de réflexes de la part des infirmières par exemple. Comme le déclare Adélaïde (2<sup>e</sup> génération, Burundi) : *«j'ai trouvé très curieux le fait que quand ma petite fille est née une infirmière lui a mis le doigt enganté dans la bouche pour que le bébé commence à faire la succion»*. Cette maman accepte très ouvertement ce comportement même si elle le trouve bizarre, elle fait confiance aux gestes de cette infirmière.

Enfin, *l'allègement de la souffrance* constitue un véritable bienfait et vient conforter les propos précédents sur l'appréciation du système de santé. Alors qu'au Québec on assiste à un mouvement de revendication des possibilités de choisir un accouchement naturel sans intervention médicale (mouvement des maisons de naissances), certaines femmes vont, au contraire, apprécier la possibilité d'avoir recours à la péridurale ou tout autre moyen d'alléger la douleur liée à l'accouchement.

*Il y a des différences [différences entre accoucher ici au Québec], par exemple ici on a des médicaments pour ne pas avoir de douleurs au moment d'accoucher, là-bas on le fait au naturel, alors c'est plus difficile. Je pense que les personnes de l'hôpital ici ont très bon cœur et nous font moins dur l'accouchement aux femmes; en plus, on est en sécurité et on a la certitude que tout va être bien (Maria, 2<sup>e</sup> génération, Colombie).*

Cette confiance absolue dans le système et la science médicale diminue les craintes liées à l'épreuve physique et psychologique que constitue la mise au monde d'un enfant.

Par ces premiers constats positifs, il ne s'agit pas d'entretenir une vision naïvement idéalisée du système de santé, qui, on le sait, comporte encore de nombreuses failles. Bien entendu, des mécontentements et des critiques acerbes existent relativement aux expériences éprouvantes notamment en rapport avec les deux extrémités du cycle de la vie (naissance et fin de vie, mort). Ces quelques éléments nous invitent à nuancer cependant nos représentations des femmes immigrantes dans leur évaluation des services de santé et des savoirs qui en découlent. En parallèle et malgré cette légitimité du médical, la transmission des remèdes demeure un pilier des savoirs traditionnels perpétués par, pour, et entre les femmes immigrantes. Grâce à cette transmission, on voit se déployer clairement une entraide dans l'épreuve de la maternité et la périnatalité, mais ces dernières sont aussi source de richesses et de bonheur parce qu'elles sont là encore portées par une solidarité au féminin.

## 2. MAIS, DES FEMMES IMMIGRANTES DÉTENTRICES DE REMÈDES ENCORE BIEN VALABLES ET UNE ENTRAIDE INESTIMABLE

*J'ai appris comment laver mon enfant, aussi de petits trucs pour prendre soin de lui... comment prendre la température du bébé... choses comme cela (Marie-Thérèse, 2<sup>e</sup> génération, Burundi).*

Les femmes rencontrées ne font pas table rase *des pratiques plus traditionnelles dans leur fonction curative*. En contraste, avec les pages précédentes, ces femmes sont aussi détentrices de concoctions pour soutenir et faciliter un processus physiologique comme l'illustre cette maman :

*J'ai appris de ma mère qu'on doit donner à la mère de l'eau de pierre qu'on appelle : « culinata » pour faciliter l'accouchement [...] C'est un os qu'on trouve dans la tête d'un poisson, ça rassemble à une petite pierre ronde, on fait bouillir cette pierre et la fait boire aux femmes qui vont accoucher, c'est pour que l'accouchement soit rapide et moins douloureux. Oui, on la prend à la place du Pitocin, ce médicament pour provoquer plus rapidement l'accouchement (Jacinta, 2<sup>e</sup> génération, Colombie).*

Ces remèdes semblent multifonctionnels puisque « *cette eau de "culinata" c'est bon aussi pour régler plusieurs complications de santé; par exemple aider une personne qui ne peut pas faire pipi. Je me souviens qu'une amie était à l'hôpital et le médecin a dit qu'on doit le mettre une sonde pour qu'elle puisse faire pipi, alors je l'ai donné de l'eau de "culinata" et elle n'a pas eu besoin de se faire mettre la sonde* » (Jacinta). Donc, ces « trucs » viennent suppléer aux traitements médicaux. Anita (2<sup>e</sup> génération, Colombie) conseille ainsi son amie : « *Par exemple, le bébé de mon amie avait le regard croisé, le strabisme, et je lui ai dit de mettre une chose de couleur rouge sur son nez, cela corrige le regard croisé du bébé* ».

Les savoirs-faire entourant le jeune nourrisson sont ainsi très populaires. Cette grand-mère burundaise déclare : « *Nous avons en Afrique une méthode pour soigner les enfants quand ils sont constipés: on le fait une sorte de suppositoire avec de l'eau tiède. Cela fonctionne toujours et on continue à le faire au besoin.* »

Les plantes et les concoctions sont donc très utiles et efficaces pour les problèmes de digestion. Julienne (2<sup>e</sup> génération, Burundi), quant à elle, prépare des tisanes : « *On se fait aussi de remèdes traditionnels pour les maux d'estomac au les maux de tête aussi. Par exemple des tisanes d'herbes quand on les trouve, parce que ce n'est pas évident de les trouver ici* ».

En plus du savoir des professionnels et parfois à la place de ces savoirs, *les mères sont de véritables relais incontournables pour l'approvisionnement de l'allaitement et les soins aux bébés*. Ces mères deviennent des sources d'informations privilégiées pour les autres mamans.

*Oui, j'ai donné des conseils et de petits trucs comme celui de stimuler la production du lait de la maman avec boissons d'herbes ou utiliser la fécule du maïs pour éviter les brûlures du bébé à cause des couches mouillées. Aussi d'autres choses*

*qu'on fait traditionnellement chez nous. Je trouve que des fois ces conseils sont bien acceptés pour certaines, des fois ça ne sert à rien pour les femmes qui disent être très modernes* (Amélia, 2<sup>e</sup> génération, Colombie).

Comme on le remarque avec cette dernière réplique, il n'y a pas de mépris ou de dénigrement des femmes modernes envers les méthodes traditionnelles.

Cette autre grand-mère burundaise partage ce qu'elle a fait avec sa fille: *«Je lui ai dit de prendre certains aliments pour être plus en santé et bien allaiter son bébé»*.

Fabuleuse (2<sup>e</sup> génération, Burundi) insiste sur les aspects suivants: *«Oui, elle m'a montré comment laver mon sein avant et après d'allaiter mon bébé, elle m'a aussi dit comme garder une position confortable pour moi et pour mon bébé au moment de l'allaiter»*. Cette autre répondante burundaise souligne le même aspect:

*Oui, c'est une tradition chez nous de toujours aider la jeune maman et de lui donner des conseils, par exemple pour allaiter le bébé on lui dit de se laver très bien le sein avant et après d'allaiter, la position du bébé c'est très important aussi pour la bonne formation de la colonne vertébrale* (Juliette, 2<sup>e</sup> génération, Burundi).

L'aide apportée devient un véritable devoir intergénérationnel et accorde aux aînées un rôle d'expertes. Elle ne doit pas être perçue négativement comme une dette entre les générations parce qu'il y a un réel plaisir à partager ces savoirs.

Cette répondante burundaise de deuxième génération insiste aussi sur les stratégies de portage du bébé: *«Par exemple, attacher le bébé au corps de la mère pour le porter c'est une tradition de chez nous; cela nous donne la liberté de mouvements aux mères et la sécurité que le bébé est bien; cela donne aussi au bébé la chaleur de la mère.»*

Allaitement, portage, posture, autant de termes qui illustrent les changements et les conséquences physiologiques vécus par la femme qui devient mère. Ainsi le passage entre ces deux statuts se fait de manière moins abrupte, il est adouci, amorti grâce aux grands-mères, aux mères et à leurs expériences de la maternité. Ces savoirs expérientiels inscrivent de la continuité dans le changement du corps qui est littéralement «soigné» par les générations précédentes. Enfin, l'accouchement se fait au féminin pluriel.

Le moment et l'événement de l'accouchement sont polarisés entre un acte individuel et un acte collectif.

*Moi, non [je n'ai pas accouché au Québec]. Ma fille oui. Je sais que l'accouchement ici c'est difficile ou plutôt que cela se passe autrement que chez nous, parce qu'ici c'est un processus individuel, par contre chez nous c'est une grande fête pour*

*tous: il y a plein de choses à manger, tout le monde partage, c'est une occasion pour fêter entre amis, toute la communauté et même tout le quartier va venir chez nous pour partager et faire la fête* (Géraldine, grand-mère, Burundi).

Les femmes sont ainsi valorisées et entourées par la communauté lorsqu'elles enfantent. Événement partagé, elles ne vivent pas d'isolement lié au post-partum. Le tissu social, omniprésent, soutient donc les jeunes familles. Conscients de l'importance de ce soutien, beaucoup de programmes et d'activités au Québec sont mis en place dans l'optique de briser l'isolement des jeunes mamans après l'accouchement (par exemple, les haltes halètements, les activités d'éveil dans les CLSC).

L'entraide se manifeste aussi dans la célébration de l'arrivée du bébé: *Premièrement, l'accompagnement, et deuxième chose nous avons organisé certaines choses pour partager avec les membres de la communauté l'arrivée du bébé* (Victoire, 2<sup>e</sup> génération, Burundi).

Julia déclare combien sa maman l'a aidée avec son jeune nourrisson: *Les recommandations sur les bonnes choses à manger, après l'accouchement, pour éviter les problèmes de constipation; recommandations pour guérir les points de suture, et la bonne manière d'allaiter le bébé et de le faire sortir les gaz de l'estomac après manger. Aussi sur l'alimentation du bébé d'accord à son âge* (Julia, 2<sup>e</sup> génération, Colombie).

Dans l'expérience de l'accouchement, de la maternité et de la parentalité, la migration n'a pas altéré, mais surligné l'efficacité des savoirs des grands-mères et des autres femmes qui permettent d'alléger le vécu des jeunes mères avec leur bébé. Ces savoirs sont perçus comme étant significatifs dans l'amélioration des conditions de ces mères. Ainsi, leur transmission aide, soigne, soutient les mamans et renforce le *care*. Il convient d'ajouter que les femmes immigrantes ne se soustraient pas pour autant ou ne sont pas insensibles, imperméables à l'institutionnalisation de la maternité dans sa vision normative et idéalisée (Lapierre et Damant, 2012). Mais, le réseau féminin allège et dilue un peu cette pression normative en formant un environnement bienveillant et empathique autour de la jeune mère et son enfant. Cela est encore plus vrai lorsqu'il s'agit de relever les défis concernant le retour au travail et le cumul des tâches et responsabilités. La (ré)conciliation travail-famille se réalise aussi grâce aux grands-mères et à une participation différente des conjoints dans les activités familiales au quotidien (p. ex. les transports vers les garderies, sorties au parc, etc.).

La solidarité féminine permet aussi de célébrer et maintenir le lien générationnel à travers la fête. L'importance de fêter traverse l'ensemble des répondantes quand il s'agit de la venue d'un enfant en terre d'accueil.

C'est comme si, en plus de la migration, l'arrivée de l'enfant honore encore plus la femme dans son courage et sa puissance, et valorise ainsi le changement identitaire qui accompagne le difficile passage du statut de fille à celui de mère.

### **POUR NE PAS CONCLURE : DANS LA MIGRATION, DES CHANGEMENTS PERÇUS ESSENTIELLEMENT DANS LA PLACE DES PÈRES**

Si l'ensemble de nos travaux sur les familles immigrantes démontre combien le « noyau familial » peut se solidifier aussi dans l'épreuve de la migration, force est de constater que le lien générationnel au féminin se déploie et s'épanouit dans l'expérience de la maternité. La maternité en contexte migratoire souligne combien les femmes du milieu, qui sont des filles et des mères, ne se considèrent pas comme une « génération sacrifiée ». En ce sens, comme le déclare Vatz Laaroussi dans le chapitre 3 de ce même ouvrage, les mères, pivot entre les générations, sont certes les réceptacles, mais aussi « les responsables et les porteuses du changement pour elles, pour leur famille, pour les générations qui les entourent, mais aussi plus largement pour les femmes ». Ainsi, la transmission des savoirs entourant cette expérience universelle ne se justifie pas en soi, elle s'actualise naturellement et permet de soigner ces jeunes mères et leurs bébés. Ces savoirs sont dynamiques et consolident, voire valorisent, le lien filial à l'intérieur duquel les rôles « traditionnels féminins » s'accroissent sans se rigidifier et se modulent au contact de la société d'accueil. Ils sont définitivement perçus comme complémentaires aux savoirs médicaux. Le « savoir hôte » est bel et bien reconnu par les femmes immigrantes. Le « savoir autre » de ces dernières gagnerait donc à être accueilli par les professionnels de la santé. Lorsque l'on donne la parole aux femmes immigrantes pour nous raconter leurs expériences de maternité et périnatalité ; dans la migration, les changements sont perçus essentiellement dans le statut et la place des pères surtout au moment de l'accouchement. La présence des pères est ainsi très appréciée comme le déclare cette répondante colombienne : *« elles [des amies] m'ont raconté, par exemple, que leurs maris ont été à leurs côtés pour leur donner de l'appui. Je trouve ça bien, parce qu'ici ce geste est encouragé, tandis que chez nous pour la plupart, les femmes accouchent toutes seules sans la présence de leur mari »*. C'est aussi ce que cette mère burundaise souligne : *« Ce que j'ai aimé le plus c'est que mon mari a pu être avec moi au moment d'accoucher »*. Lors de cet événement, les pères peuvent donc être de précieux accompagnateurs. Il nous semble cependant important que les femmes immigrantes qui accouchent au Québec puissent avoir la liberté d'accepter ou de refuser, sans jugement, la présence de leur conjoint.

## BIBLIOGRAPHIE

- BATTAGLINI, A. (dir.) (2010). *Les services sociaux et de santé et contexte pluriethnique*, Anjou, Éditions Saint-Martin.
- BATTAGLINI, A. et H. CAMIRAND (2010). «Les services sociaux et de santé face à la diversité linguistique et culturelle: exigences et enjeux organisationnels», dans A. Battaglini (dir.), *Les services sociaux et de santé en contexte pluriethnique*, Anjou, Éditions Saint-Martin, p. 55-73.
- BATTAGLINI, A. et S. GRAVEL (2000). «Diversité culturelle et planification de la santé», dans S. Gravel et A. Battaglini (dir.), *Culture, santé et ethnicité. Vers une santé publique pluraliste*, Montréal, Direction de la Santé publique, p. 79-127.
- BOWEN, S. (2001). *Language Barriers in Access to Health Care*, Ottawa, Santé Canada.
- CLOUTIER, G. (2011). *La valorisation des savoirs de femmes immigrantes en milieu communautaire. Source d'inspiration pour l'intervention sociale*, Montréal, Éditions Vézina.
- COGNET, M. et C. MONTGOMERY (dir.) (2007). *Éthique de l'altérité. La question de la culture dans le champ de la santé et des services sociaux*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- COHEN-EMERIQUE, M. (2011). *Pour une approche interculturelle en travail social. Théories et pratiques*, Rennes, Presses de l'École des hautes études en santé publiques.
- HELLY, D., M. VATZ LAAROUSSI et L. RACHÉDI (2001). *Transmission culturelle aux enfants par de jeunes couples immigrants. Montréal, Québec, Sherbrooke*, Rapport de recherche, Montréal, Immigration et métropoles et CRSH.
- KANOUTÉ, F., J. HOHL, S. XENOCOSTAS et L. DUONG (2007). «Les mots pour le dire et pour intervenir», dans M. Cagnet et C. Montgomery (dir.), *Éthique de l'altérité. La question de la culture dans le champ de la santé et des services sociaux*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 241-260.
- LAPIERRE, S. et D. DAMANT (dir.) (2012). *Regards critiques sur la maternité dans divers contextes sociaux*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LEGAULT, G. et L. RACHÉDI (dir.) (2008). *L'intervention interculturelle*, Montréal, Gaëtan Morin.
- VATZ LAAROUSSI, M. et L. RACHÉDI (2002). «Femmes, mères et immigrantes: des enjeux de société et un appel au féminisme», dans F. Descarries et C. Corbeil (dir.), *Espaces et temps de la maternité*, Montréal, Éditions du remue-ménage, p. 431-455.
- VATZ LAAROUSSI, M., L. RACHÉDI et L. PÉPIN (2002). *Accompagner les familles immigrantes: paroles de familles, principes d'intervention et moyens d'action*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Québec.
- VATZ LAAROUSSI, M., L. GUILBERT, L. RACHÉDI, F. KANOUTÉ, L. ANSON, T. CANALES, A. LEÓN CORREAL, A. PRESSEAU, M.-L. THIAW et J. ZIVANOVIC SARENAC (2012). «De la transmission à la construction des savoirs et des pratiques dans les relations intergénérationnelles de femmes réfugiées au Québec», *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 25, n° 1, p. 137-156.
- VISSANDJÉE, B. et A. BATTAGLINI (2010). «Santé et femmes: à la croisée des questions de genre, d'ethnicité et de migration», dans A. Battaglini (dir.), *Les services sociaux et de santé en contexte pluriethnique*, Anjou, Éditions Saint-Martin, p. 277-299.

CHAPITRE

# 8

## LA TRANSMISSION D'OBJETS ET LE PARTAGE DE LEUR SIGNIFICATION SYMBOLIQUE

Laura Anson Perez

*Il y a ce que les parents racontent et il y a ce dont on se souvient.  
Il y a aussi ce dont on croit se souvenir ou ce dont on se souvient par les autres.  
Il y a ce qu'on ne veut pas oublier et ce qu'on voudrait ne pas avoir connu.  
Il y a la patrie des parents, et celle où naissent les enfants.  
Il y a la patrie commune, et la patrie imaginaire.  
Il y a ce qu'on s'approprie et ce qu'on nous lègue de force.  
Chaque histoire est banale, mais toute histoire est singulière.*  
Elizabeth MAZEV (2011, quatrième de couverture)

C'est l'histoire de femmes de trois générations et d'objets qui suivent leurs parcours migratoires. Des objets qui racontent une histoire qui veut être transmise de génération en génération et qui ont une signification symbolique qui va se transformer avec le temps. Des souvenirs qui restent vivants dans le présent avec l'espoir d'être racontés dans un futur.

Ce chapitre porte essentiellement sur la transmission intergénérationnelle d'objets et la signification symbolique que chaque femme donne à ces objets. Tout d'abord, nous verrons quels sont les objets que ces femmes choisissent d'apporter avec elles et pour quelles raisons. Mais d'autres questionnements viendront enrichir notre réflexion tout au long

de ce chapitre. Pourquoi parlons-nous de transmission plutôt que d'héritage? Qu'est-ce que ces femmes veulent transmettre avec l'objet choisi? Est-ce que cet objet a la même signification pour les trois générations? De quelle manière se fait cette transmission? Est-ce que les objets jouent un rôle dans le processus migratoire? Nous terminerons par une brève réflexion sur les défis d'adaptation et d'intégration des femmes réfugiées et sur la transmission intergénérationnelle d'objets comme fil conducteur d'une histoire familiale ou culturelle. Enfin, je partagerai aussi les répercussions que cette recherche a eues sur ma vie personnelle.

## 1. QUELS OBJETS LES FEMMES RÉFUGIÉES CHOISISSENT-ELLES D'APPORTER AU QUÉBEC ?

Souvent, la vitesse à laquelle ces femmes ont dû quitter leur maison, leur famille et leur pays ne leur a pas permis de choisir d'une façon réfléchie les biens qu'elles allaient apporter dans leur voyage vers une nouvelle vie. Fréquemment, ces objets sont choisis avec le cœur plutôt qu'avec la tête. Il peut s'agir d'objets qui symbolisent l'amitié, la famille ou la culture d'origine. Parfois, un objet leur permet d'apporter un morceau de leur pays dans lequel, peut-être, elles ne vont jamais retourner. Ce peut-être aussi des objets qui ramènent des souvenirs tant heureux que tristes, mais qui seront toujours, dans le discours de ces femmes, empreints de nostalgie. Voici une phrase de l'entrevue avec une femme de Colombie (2<sup>e</sup> génération) qui résume ce sentiment «*recuerdos tristes de un pasado alegre*» (des souvenirs tristes d'un passé heureux).

Ces objets peuvent être aussi variés et chargés de symbolisme qu'une machine à coudre, des bijoux qui ont appartenu à des générations précédentes, ou encore des photos qui rappellent des moments en famille ou des personnes aimées. Certaines femmes ont apporté aussi des symboles du pays d'origine comme leur drapeau, de l'artisanat ou des instruments de musique; et même, des jouets et une poupée:

*Je me rappelle du vol, quand on partait de la Serbie pour venir au Canada. J'avais une grosse poupée avec moi. Elle était vraiment de proportion d'un enfant normal de même pas un an, de quelques mois. Puis le monsieur à l'aéroport, il a pensé que c'était vraiment un vrai bébé et il voulait avoir le passeport de la poupée. C'était très drôle (femme, 3<sup>e</sup> génération, Serbie).*

## 2. LA SIGNIFICATION DE CES OBJETS POUR LES FEMMES

Habituellement, les objets représentent des souvenirs du pays, de la famille ou d'un être cher. Aussi, on pourrait affirmer qu'il y a des objets qui ont plus de valeur pour elles ici (dans le pays d'accueil) que dans le pays

d'origine, c'est le cas du drapeau du pays ou de l'artisanat. Ce sont des objets qui permettent à ces femmes de se sentir moins loin de chez elles. «*Le carnaval de Barranquilla. Le carnaval toujours a été avec nous à travers la musique. Tu vois, là-bas il y a un tambour, des masques. C'est mes grands-parents qui nous ont envoyé ça*» (femme, 3<sup>e</sup> génération, Colombie).

Il y a des objets qui s'imprègnent, avec le temps, d'une grande valeur sentimentale parce qu'ils ont appartenu à quelqu'un qu'on aime et dont on chérit le souvenir. «*Chacun de mes enfants a une chose significative. Un de mes enfants a une bible. Cette bible appartenait à mon mari*» (femme, 2<sup>e</sup> génération, Colombie).

Il y a des objets qui vont être transmis en héritage, l'objet, souvent déjà hérité d'un membre de la famille, va passer de génération en génération :

*Ma mère m'offre sa bague de mariage et je le garde comme une relique. J'ai acheté des choses à M.J. quand elle était petite. Tout ça est resté au Guamo. Je disais à M.J. «quand tu vas à avoir des enfants tu pourras les utiliser». Il y a seulement deux boucles d'oreille que j'ai ici. Je vais les offrir à mes petits-enfants. Aussi, j'ai gardé des photos* (femme, 2<sup>e</sup> génération, Colombie).

Certains objets symbolisent la culture du pays d'origine. Ces objets font partie de la transmission culturelle que particulièrement les femmes de la 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> génération espèrent conserver pour les futures générations. En fait, «c'est par cette transmission que les immigrants, première et deuxième génération, tissent des racines qui [...] "traversent la terre"» (Vatz Laaroussi, cité dans Jézéquel et Ouellette, 2013, p. 162). Ces objets représentent toute une collectivité plutôt que le souvenir d'un seul être cher ou de la famille.

*Ah Oui! J'ai une petite harpe, l'instrument de musique typique de la région. Il est de la Colombie, d'où nous sommes nés, j'ai aussi le petit drapeau de la Colombie, et les choses d'artisanat comme la «chiva» que c'est un bus aux fenêtres sans vitre, peinturé avec beaucoup de couleurs et tout rempli de choses comme plantains, fruits, poules et d'autres animaux, aussi de gens, etc. c'est très symbolique de chez nous ce petit bus. J'ai apporté aussi dans mes choses les plus chères une image de la Vierge du Carmen* (femme, 2<sup>e</sup> génération, Colombie).

Aussi, elles veulent transmettre des valeurs qui sont importantes pour elles parce qu'elles font partie de leur passé.

*Nous avons apporté aussi des livres sur le leadership démocratique en Colombie. Comme on apprend aux femmes à acquérir ou développer ce leadership. Je pense qu'Eva [sa fille] va pouvoir profiter et mettre en valeur ces livres. Elle pourra comprendre comme on a travaillé avec les femmes en Colombie. C'est quelque chose qu'elle pourra mettre en valeur* (femme, 2<sup>e</sup> génération, Colombie).

Les objets ne sont jamais transmis pour une simple raison marchande. En effet, les femmes ne nous ont pas parlé de l'intérêt de transmettre un objet parce que les générations futures vont pouvoir en tirer un profit

économique. Le fait qu'elles aient dû quitter leur maison et leur pays rapidement ou qu'elles aient subi des déplacements forcés a comme conséquence qu'elles n'ont pas eu la chance d'apporter des biens très coûteux. C'est la valeur symbolique qui rend l'objet très précieux pour ces femmes et pour les futures générations.

### 3. UNE TRANSMISSION OU UN HÉRITAGE ?

Les objets passent de génération en génération et avec eux leur signification symbolique reste vivante dans le temps. Ces femmes ne font pas que léguer un objet, elles veulent transmettre la signification qu'elles ont donnée à l'objet. Donc, la valeur symbolique empiète sur l'objet en tant que tel. Aussi, « le comment et le pourquoi » l'objet a été transmis sont très importants et l'imprègnent de valeur. Une femme serbe raconte un souvenir qui rend l'objet très cher pour elle. C'est une partie de l'histoire de sa vie qu'elle veut garder vivante.

*Elle tricote beaucoup. Elle faisait du crochet, elle faisait de la broderie, puis... c'est toujours l'histoire de mon frère et moi. On était jeunes. Ma mère, elle a fait comme deux images, une plus grosse, puis elle voulait la rendre à moi, puis l'autre à mon frère... Je garde toujours les deux, celui de mon frère aussi. C'est vrai que ça me rend triste. Je voudrais qu'il soit en vie. Je garde ça de ma mère, je garde tout ce qu'elle a fait, broderie... tout, tout, tout. Puis ma fille, elle est habituée à voir ça à la maison. Il y a certaines choses que j'ai emballées et que je garde pour elle et pour mon fils (femme, 2<sup>e</sup> génération, Serbie).*

Ainsi, on n'envisage plus de manière statique et homogène la transmission d'un patrimoine de valeurs, d'objets et de croyances qui serait le même de génération en génération. On le conçoit plutôt comme un ensemble dynamique, changeant et dont le contenu est parfois moins important que le contenant et les fonctions remplies. Ce n'est pas tant les objets ou les histoires transmises qui sont importantes, mais bien plutôt le sens qu'ils prennent dans les relations entre les générations et encore comment ils permettent de dessiner des liens entre l'avant et le maintenant (Vatz Laaroussi *et al.*, 2012).

### 4. LE RÔLE DE CES OBJETS DANS LE PROCESSUS MIGRATOIRE

Lorsque le départ devient imminent, il y a un sentiment d'urgence; la dernière nuit, la dernière visite, le dernier repas... Aussi, c'est le moment de choisir les biens à emporter. Le processus de deuil est amorcé. Entre le départ et l'arrivée au pays d'accueil, il y a une période qu'on pourrait nommer « entre l'ici et l'ailleurs ». La durée de cette période peut varier.

Souvent cette période se vit dans l'avion<sup>1</sup> ou lors du passage par un pays tiers. C'est le moment où la personne réalise qu'elle vient d'effectuer la première séparation réelle. Aussi, les premiers mois au pays d'accueil font partie de cette période, car, très souvent, la personne n'est pas encore tout à fait là, elle est physiquement présente, mais son esprit est resté au pays d'origine. Il y a des femmes qui s'attachent à des objets pour rendre moins dur le deuil du départ et aussi pour adoucir l'angoisse du processus migratoire.

Voici un extrait qui révèle le sentiment d'incertitude et d'inquiétude d'une femme serbe à son arrivée au Québec :

*Je me souviens bien de l'autoroute puis de la lumière puis la nuit puis... de flocons qui tombaient et je me demandais : « Où est-ce qu'on va. Est-ce qu'il y a de la civilisation là-bas ? Quand on va s'arrêter ? Où on va s'arrêter ? Où on va dormir ? » Parce que je n'avais pas beaucoup d'espérance. J'ai perdu toute mon espérance là-bas (femme, 2<sup>e</sup> génération, Serbie).*

Lors des échanges avec ces femmes, nous avons pu constater qu'il y avait des objets qui avaient pris une grande place dans leur expérience migratoire. Certaines ont choisi d'apporter un objet sans savoir exactement pourquoi, simplement parce qu'elles étaient, en quelque sorte, attachées à cet objet. « [...] une amie m'avait offert des cassettes. C'était comme un trésor pour elle... Je me suis accrochée à ces cassettes. Je les ai gardées pendant 3 ans. Au début, c'était quelque chose de très symbolique pour moi » (femme, 2<sup>e</sup> génération, Colombie).

Immigrer serait en quelque sorte « renaître ailleurs ». En suivant cette analogie, ces femmes ont été obligées de « renaître », car malheureusement, de terribles circonstances (une guerre, la persécution, la violence) ne leur ont laissé le choix que de migrer. La seule solution pour rester en vie est de partir et de recommencer ailleurs.

*J'n'ai jamais pensé laisser le pays qui m'a vu naître et grandir. Le pays où j'avais semé tous mes espoirs. J'aurais aimé laisser mon corps dans cette terre. Le 25 mars 2004, à 7 h du matin je recevais la pire nouvelle de ma vie. Quelqu'un avait tué mon père. À partir de ce jour, ma vie change totalement. On a dû déménager 4 fois. À Bogotà nous avons eu aussi plusieurs attentats. En fait, on a eu trois attentats avant de venir ici. On était comme des gens contaminés par un cancer. Personne ne voulait nous aider, car c'était trop dangereux. On était isolés (femme, 2<sup>e</sup> génération, Colombie).*

Souvent, ailleurs signifie loin. Loin de sa famille, de ses amis, de son milieu, de sa culture. Comme nous le faisons lors de notre naissance, ces femmes ont dû redévelopper leurs cinq sens à l'arrivée au pays d'accueil,

---

1. Habituellement, l'avion est le moyen de transport par lequel les femmes sont arrivées au Québec.

car, ailleurs, tout goûte, sent et sonne différemment. «*Le gros changement, ce n'est pas comme chez nous... tout est différent, la vie change de a à z*» (femme, 3<sup>e</sup> génération, Rwanda).

Notamment, pour la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>e</sup> génération il faut tout réapprendre. Il faut passer par une nouvelle «*enfance*» à l'âge adulte. «*Dans la famille, je suis toujours la grand-maman, mais je pense aussi que parfois je suis l'enfant. J'ai trop de choses à apprendre*» (femme, 1<sup>re</sup> génération, Rwanda).

Cette «*renaissance*», ou passage vers une nouvelle vie, est très souvent chargée d'incertitude et d'angoisse.

*Je suis une femme d'un certain âge. Je n'avais jamais pris l'avion et je ne parlais pas bien la langue d'ici. C'était difficile de partir. J'ai quitté mon pays. Mes amis, mon village et mes animaux, mon champ. Je ne connaissais pas ce pays. Christine m'avait dit qu'il faisait froid ici, mais je ne pouvais pas savoir qu'il tombait de la glace, que c'est même plus froid que le frigidaire. Je suis donc venue. Mais, je voulais aussitôt repartir... Quand, je suis arrivée, c'est tellement différent. Je ne comprenais rien. Christine s'est occupée de tout. Mais moi, j'étais perdue* (femme, 1<sup>re</sup> génération, Rwanda).

À partir de ce constat, un parallèle a été établi avec les travaux de Winnicott (1975) sur les objets transitionnels. Ainsi, il semblerait que certains objets pourraient représenter «*l'aire intermédiaire d'expérience*» à laquelle contribuent simultanément la réalité intérieure et la vie extérieure. Ce sont des objets qui permettent de créer un espace imaginaire dans lequel les femmes vont créer une «*réalité*» moins angoissante, même parfois idyllique.

Voici l'exemple d'une femme qui a décidé d'apporter sa machine à coudre :

*Mais, c'est très drôle parce qu'avant de partir je me suis dit «*qu'est-ce que je vais apporter? Ah! Non, non, non, je vais tout jeter! Mais, je vais apporter seulement la machine*» [...] Et, avant de venir ici je suis allée faire un cours de corsets parce que la machine était géniale pour faire ça. Je me suis dit: «*Là-bas je vais devenir milliardaire!! Et j'ai apporté aussi beaucoup de dentelles et fils*» (femme, 1<sup>re</sup> génération, Colombie).*

Dans cet exemple, nous percevons combien cette femme a imprégné sa machine à coudre d'espoirs et des rêves. Ces rêves ont rendu plus tolérable la transition vers l'inconnu. Elle s'est attachée à une «*réalité intérieure*» pendant son passage et son adaptation à la vie extérieure. Avec le temps, la machine à coudre est passée d'une fonction «*adaptative*» à un souvenir avec une forte signification symbolique tant pour cette femme que pour les deux autres générations :

*Un objet qu'on va conserver de ma mère, c'est sa machine à coudre. Cette machine a quelque chose... Pour nous, cette machine a quelque chose de comique et de la valeur en même temps. Nous savons que ma mère a aimé la couture toute la vie, mais, pourquoi elle n'a pas jeté la machine à la poubelle?* (femme, 2<sup>e</sup> génération, Colombie).

## 5. LA TRANSMISSION ET LE PARTAGE DE LA SIGNIFICATION SYMBOLIQUE DES OBJETS

Nous avons constaté que la transmission des objets est linéaire et descendante, de la 1<sup>re</sup> génération à la 2<sup>e</sup> et par la suite à la 3<sup>e</sup>: «*J'ai donné à ma fille des boucles d'oreille que j'ai eues comme cadeau de ma mère, ces boucles d'oreille étaient en or et je sais qu'elles appartenaient à ma grand-mère*» (femme, 2<sup>e</sup> génération, Colombie).

Nous n'avons pas trouvé de transmission d'objets ascendante. La 3<sup>e</sup> génération ne transmet pas d'objets aux générations précédentes, par contre, elle transmet des valeurs et de nouvelles pratiques. Ainsi, la transmission des valeurs et pratiques est plutôt circulaire. Généralement, les 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> générations montrent et transmettent des valeurs et des pratiques du pays d'origine et la 3<sup>e</sup> génération transmet aux générations précédentes des valeurs et des pratiques du pays d'accueil.

*Les enfants connaissent tellement de choses maintenant qu'ils n'ont plus besoin de nous. Ma petite fille m'a appris un peu le français. Elle m'a appris aussi à écrire quelques mots. Je lui disais que je ne savais pas trop comment faire, mais elle m'a aidé. J'ai appris à faire la cuisine avec la poêle, je n'avais jamais fait ça avant. Au pays, je cuisinais avec du bois mort* (femme, 1<sup>re</sup> génération, Rwanda).

*Avant, j'étais dans le groupe de femmes qui entraînait les filles dans la danse traditionnelle avec des chansons traditionnelles. Au fur et à mesure, je dirais de fil en aiguille, on l'a transmis à nos filles. Dernièrement, c'est ma fille avec d'autres filles de la communauté qui entraînaient d'autres filles* (femme, 2<sup>e</sup> génération, Rwanda).

La transmission de la signification symbolique des objets est verbale. Le plus souvent, l'objet garde une histoire que les trois femmes connaissent, car elle a été racontée de mère en fille et de grand-mère à petite-fille. Mais, parfois, l'objet qui a fait partie du processus migratoire de la famille possède juste un sens lié à la trajectoire et partagé par tous ses membres sans pour autant être raconté.

Aussi, nous avons remarqué qu'il est assez rare que la transmission d'objets saute une génération. Le plus souvent, les objets vont passer de génération en génération. Ainsi, ce sont principalement les femmes de la 2<sup>e</sup> génération qui ont le souci de vouloir transmettre aux futures générations non seulement des objets significatifs, mais aussi des valeurs et des pratiques du pays d'origine. Comme le dit Vatz Laaroussi dans le chapitre 3, ces femmes «du centre» pourraient avoir un rôle moteur dans la transition entre deux pays, entre deux cultures, mais aussi entre les générations.

## 6. LA SIGNIFICATION SYMBOLIQUE DES OBJETS POUR CHACUNE DES TROIS GÉNÉRATIONS

Généralement, la signification symbolique de l'objet se transforme et se coconstruit à travers le temps et les générations. Les objets ont été imprégnés d'une signification particulière comme résultat d'une véritable expérience subjective. Les femmes souhaitent transmettre cette signification plutôt que l'expérience subjective, car elle est fréquemment très douloureuse ou elle ramène à des souvenirs très nostalgiques. Souvent, l'objet ne devient plus qu'un souvenir de la personne à laquelle il appartenait. «[...] *même ses bijoux à elle, elle me les a donnés à moi, puis je le redonnerai à ma fille*» (femme, 2<sup>e</sup> génération, ex-Yougoslavie).

Parfois, les femmes personnalisent l'objet en voulant transmettre des caractéristiques de la personne à qui il appartenait. Une femme de Colombie interprète la raison pour laquelle elle pense que sa mère veut lui transmettre un objet : «*je ne sais pas, on dirait que... ma mère elle toujours m'a parlé de sa grand-mère comme quelqu'un de très persévérant, de très travaillant, de très humain. Je ne sais pas si le fait qu'elle me l'a donné à moi [l'objet] ça veut dire que moi je suis comme elle... ou pour garder ces valeurs...*» (femme, 3<sup>e</sup> génération, Colombie). Ainsi, chaque femme interprète et donne une signification particulière à l'objet hérité.

## CONCLUSION

«Qu'est-ce que tu voudrais apporter si tu partais sur une île déserte?» Certainement, quelqu'un nous a posé cette question au moins une fois dans notre vie. C'est une question à laquelle il est difficile de répondre, car on ne peut imaginer tous les besoins que l'on pourrait avoir. Imaginons que cette question devienne une réalité et qu'il faille partir! Que de stress et d'angoisse!

Toute personne qui migre décide d'emporter des objets qui vont faire partie intégrante de son histoire d'immigration. Le rôle des objets évolue et se transforme en fonction de l'intégration de ces femmes à la société d'accueil et de l'adaptation de cette société à leurs besoins. Fréquemment, ces besoins ne sont pas entendus, car malheureusement la société d'accueil n'est pas une *mère suffisamment bonne*<sup>2</sup> qui s'adapte activement aux

2. «La mère suffisamment bonne est celle qui s'adapte activement aux besoins de l'enfant. Cette adaptation active diminue progressivement, à mesure que s'accroît la capacité de l'enfant de faire face à une défaillance d'adaptation et de tolérer les résultats de la frustration [...] cette adaptation active exige que l'on s'occupe de l'enfant sans contrainte et sans éprouver de ressentiment» (Winnicott, 1975, p. 73)

besoins de ses nouveaux arrivants. Ces femmes étaient mères, travailleuses, amies, voisines, citoyennes, des femmes qui avaient une place dans une société et qui essayaient de trouver leur place dans un nouveau milieu. Voici le témoignage d'une femme qui nous parle de son adaptation au pays d'accueil :

*J'ai appris à connaître une nouvelle culture. Une culture dans laquelle je lutte pour trouver l'espace qu'on mérite en tant que citoyen et aussi pour rentrer dans le cœur des Québécois. J'aimerais être utile pour cette société et lui montrer un peu de chez nous en même temps que recevoir d'eux. Dans mon pays, je me sentais comme une femme serviable, fiable. Je pouvais transmettre mon énergie positive aux gens et mon aide tant physique qu'économique. Ici, je ne peux pas aider à grand monde. Si je trouve une opportunité pour aider quelqu'un je ne la laisse pas passer. J'aime aider... c'est une partie de moi qui est morte (femme, 2<sup>e</sup> génération, Colombie).*

De nombreux services ne sont pas adaptés, des intervenants pas suffisamment formés, des citoyens pas ouverts à la diversité, etc. Ce sont principalement les personnes réfugiées qui ont le plus besoin du soutien de la société d'accueil, car leur parcours migratoire a été semé de difficultés, de pertes et de peur. Très souvent, elles ne parlent pas la langue du pays d'accueil et leurs repères culturels ont disparu.

*J'ai dû surmonter des moments vraiment difficiles : la guerre, la vie dure dans le camp de réfugiés, les pertes de mes proches, la séparation de ma famille, mon divorce... tout ça a été très, très dur... j'ai dû continuer. Non je n'ai pas eu de l'aide psychologique. Quand on est avec la famille, on partage les choses bonnes et les choses dures aussi, mais quand on est tout seul, on n'a pas le choix... (femme, 3<sup>e</sup> génération, Burundi).*

Elles vont vivre beaucoup de frustrations et c'est tout à fait normal. Mais, si la société était « *une mère suffisamment bonne* », la personne immigrante pourrait faire face plus facilement à cette expérience de frustration.

Une fois la personne immigrante relativement adaptée à la nouvelle société, la fonction transitionnelle des objets est remplacée par le souhait de transmettre et de raconter pour assurer une continuité, ainsi, « la transmission d'éléments du parcours familial, de valeurs, de symboles, de pratiques et de souvenirs, prend, lors de la migration, un sens particulier qui assure la continuité identitaire et temporelle dans la mobilité » (Jézéquel et Ouellette, 2013, p. 162).

Sans en être totalement consciente, j'ai mené l'intérêt pour la transmission intergénérationnelle sur le terrain de ma vie personnelle. Je voulais en savoir plus sur les femmes de ma vie, soit ma grand-mère et ma mère. Je me souviens d'avoir voulu profiter de chaque moment avec ma grand-mère avant son décès dans un de mes derniers voyages en Espagne. Je lui ai demandé de me raconter des histoires, des proverbes. Je voulais savoir ce qu'elle voulait me transmettre et ce qu'elle pensait m'avoir transmis. Après le décès de ma grand-mère, ma tante m'a donné une photo et

un bracelet qui appartenait à ma grand-mère et qu'elle savait que j'aimais énormément. Voilà ce qu'elle m'a légué, à moi. Deux symboles chargés d'amour que je garde comme un trésor et que j'aimerais un jour transmettre à mon tour.

## BIBLIOGRAPHIE

- JÉZÉQUEL, M. et F.-R. OUELLETTE (dir.) (2013). *Les transmissions familiales aujourd'hui. De quoi vont hériter nos enfants?*, Anjou, Les Éditions Fides.
- MAZEV, E. (2011). *Mémoire pleine*, Besançon, Les solitaires intempestifs.
- MORTAIN, B. (2003). « Des grands-parents aux petits-enfants : trois générations face à la transmission des objets », *Recherches et prévisions*, n° 71, p. 45-61.
- WINNICOTT, D.W. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, Gallimard.
- VATZ LAAROUSSI, M., L. GUILBERT, L. RACHÉDI, F. KANOUTÉ, L. ANSON, T. CANALES, A. LEÓN CORREAL, A. PRESSEAU, M.-L. THIAW et J. ZIVANOVIC SARENAC (2012). « De la transmission à la construction des savoirs et des pratiques dans les relations intergénérationnelles de femmes réfugiées au Québec », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 25, n° 1, p. 137-156.

## **LES FEMMES ÂÎNÉES IMMIGRANTES AU SEIN DES RAPPORTS INTERGÉNÉRATIONNELS DE MULTIPLES FORMES DE TRANSMISSIONS ET DE LEGS**

Anne Quéniart et Michèle Charpentier

Plusieurs recherches ont porté sur les échanges intergénérationnels entre parents et enfants, mais très peu se sont intéressées au rôle de la génération des grands-parents. Pourtant, celle-ci a pris beaucoup d'importance socialement depuis quelques décennies (Attias-Donfut *et al.*, 2002), en raison des changements sociodémographiques (allongement de l'espérance de vie, meilleur état de santé des aînés, etc.) et des modifications dans les configurations familiales. De plus, «le statut même de grand-parent [...] est chargé d'histoires familiales et d'expériences diverses en matière d'unions et de fécondité» (Bourgeois et Légaré, 2008, p. 161). C'est pourquoi, dans notre recherche qualitative sur les femmes aînées immigrantes, nous avons voulu explorer leurs rapports au vieillissement et leurs liens avec les autres générations, notamment avec leurs petits-enfants et examiner ce qu'elles considèrent transmettre ou avoir transmis à leurs descendants.

Avant de présenter nos résultats, précisons que nous nous inscrivons dans une perspective interactionniste; le vieillissement et la transmission sont pour nous des processus sociaux interactifs. Ainsi, nous appréhendons

le vieillissement en tant que processus (phénomène évolutif) complexe conditionné par moult facteurs liés au genre, à l'âge ou la génération, l'appartenance ethnique, les origines sociales, la migration, etc. (Charpentier *et al.*, 2010). Quant à la transmission, il s'agit d'un processus bilatéral dans lequel un légataire (le transmetteur) agit comme « passeur » de valeurs, de pratiques ou de biens vers un autre acteur social (l'héritier), qui reçoit et qui adapte cet héritage ou peut même le refuser. Cette personnalisation de l'héritage est d'autant plus présente aujourd'hui que les individus font face à divers espaces de socialisation au cours de leur vie, entretenant des appartenances successives, multiples et hétérogènes (Dubar, 1996). Ils reçoivent donc plusieurs héritages et transmissions, qui sont parfois cohérents les uns avec les autres, mais parfois contradictoires. Ceci vaut notamment dans le cas des familles transnationales, aux multiples identités culturelles, où parents et enfants vivent souvent des expériences et appartenances différentes au cours de leur parcours migratoire.

Sur le plan méthodologique, comme mentionné dans le premier chapitre, nous avons rencontré 83 femmes âgées de 65 ans et plus, de près de vingt pays différents, ayant immigré au Québec à divers moments de leur parcours de vie, en tant que travailleuse qualifiée, réfugiée, personne parainée ou encore par réunification familiale. Ces dernières étaient regroupées en petits groupes de discussion (3 à 6 femmes), en fonction de leur appartenance ethnique et de leur langue d'usage. Après qu'elles se soient brièvement présentées, nous leur avons demandé : « Qu'est-ce que ça signifie "vieillir" pour vous ? ». Le guide d'entrevue se poursuivait avec quelques questions ouvertes sur le vieillir ici et là-bas (dans leur pays d'origine) et liées à leur quotidien au Québec. Le thème des relations intergénérationnelles était ensuite abordé à partir d'une question large : « J'aimerais que l'on parle un peu maintenant de la famille et de votre rôle aujourd'hui dans la famille. Est-ce que le fait de vieillir change quelque chose dans vos relations, vos liens avec les autres ? ». Les femmes étaient libres de nous parler de leurs enfants, de leurs petits-enfants ou de leur mari et d'aborder les dimensions qu'elles jugeaient importantes, dont celles de la transmission. Au terme de l'entrevue, alors que nous abordions la question de la fin de vie, comment elles l'envisageaient, une dernière question portait sur les legs et sur ce qu'elles souhaitaient qu'on retienne d'elles.

## 1. LE VIEILLISSEMENT

Les femmes aînées immigrantes ne parlent pas du vieillissement dans les mêmes termes que les femmes aînées nées au Québec que nous avons rencontrées lors d'une recherche précédente (Quéniart et Charpentier,

2012; Charpentier et Quéniart, 2009). De façon générale, elles portent un regard beaucoup moins négatif sur ce phénomène ou processus qu'elles jugent naturel.

Si elles ne réfutent pas le vieillissement, cela ne signifie pas pour autant qu'elles baissent les bras ou laissent aller passivement les signes du temps. Les femmes immigrantes que nous avons rencontrées, dans leur très grande majorité, sont soucieuses de leur apparence et de leur santé, elles veulent rester actives et en mouvement. À cet égard, leurs pratiques s'avèrent influencées par le modèle nord-américain dit du « bien-vieillir », d'un vieillissement actif vu comme réussi (Puijalon et Trincaz, 2014).

### 1.1. Un vieillissement accepté qui s'inscrit dans la « nature des choses »

Pour les femmes âgées immigrantes, vieillir fait partie de la vie. Comme disait l'une d'elles « *vieillir c'est avancer en âge [...] c'est le cheminement normal de la vie* » (Haïti 2, 79 ans). Alors qu'au Québec on associe d'emblée le vieillissement au déclin, aux pertes et à la maladie, cherchant à le réfuter, les âgées venues d'ailleurs adoptent plutôt une posture d'acceptation. Certaines d'entre elles y voient des avantages :

*C'est un processus naturel. On a deux choix : mourir jeune ou vieillir. C'est beaucoup mieux de vieillir [rires] (ex-Yougoslavie 2, 86 ans).*

*Vieillir est naturel [...] on doit être heureux ! On a tout ! La famille, ce pays avec les portes ouvertes pour les immigrants. Je suis très contente (Colombie 1, 77 ans).*

*Il y a quelque chose de précieux au fait de vieillir, car vieillir signifie que ses enfants aussi grandissent (Algérie, 65 ans).*

Nos résultats révèlent aussi que le type de parcours migratoire, notamment le pays d'origine et l'âge au moment de l'immigration, exercent une influence sur le rapport au vieillissement. Ainsi, les femmes réfugiées et originaires de pays dévastés par la guerre et la famine se montrent particulièrement privilégiées et fières d'atteindre un âge avancé. En contrepartie, celles qui ont migré tôt et vivent au Québec depuis longtemps tendent à adopter une posture « anti-vieillesse » plus typiquement québécoise, comme pour cette dame haïtienne de 68 ans ouverte à la retouche esthétique : « *Moi je suis prête à tout pour essayer [de rester jeune]... Oui, et je suis prête même à aller faire des injections* ». Enfin, d'autres, ayant migré plus tard dans leur parcours de vie, avouent ne pas avoir pensé à la vieillesse : « *À 70 ans, je suis venue au Canada et, prise dans le tourbillon de la vie, j'ai oublié de penser que j'avance en âge* » (Roumanie 2, 81 ans).

Ces quelques répondantes qui mettent à distance leur vieillissement se distinguent de la majorité des femmes âgées immigrantes rencontrées dans notre étude qui soutiennent la naturalité du processus. Malgré ces différences de conception, il est intéressant de constater que les unes et les autres partagent le même souci de soi, de rester actives et en santé.

## 1.2. Une volonté de rester active et en mouvement, mais plus lentement

Le souci de soi et de son apparence n'a pas d'âge pour les femmes. Il est omniprésent dans le discours des âgées et donne lieu à diverses pratiques esthétiques selon les habitudes personnelles et culturelles, intégrées très tôt dans leur vie. C'est souvent autour du recours ou non à la coloration, au maquillage, au régime alimentaire, que ces questions ont été discutées entre elles. Ce qui est certain, c'est que les femmes âgées immigrantes, tout comme les âgées d'origine québécoise, qu'elles soient « naturelles » ou « retouchées », considèrent vieillir mieux que les hommes parce qu'elles restent actives, en mouvement, malgré les limites physiques qu'impose la vieillesse.

*Les hommes ne veulent pas sortir de la maison [...] ils restent à la maison, et ils ne veulent pas que les femmes sortent. Je crois que ça rend la personne plus vieille de ne pas sortir de la maison (Portugal, 78 ans).*

La pratique d'activité physique, surtout la marche, et en second lieu la danse, constitue la stratégie principale des femmes âgées pour se maintenir en forme et en contact avec leur environnement :

*Grâce à Dieu, je peux encore marcher (Portugal, 86 ans).*

*Même si la santé n'est pas bonne, je marche (Haïti 2, 79 ans).*

*J'essaie de me maintenir. Je fais une petite marche, mais j'ai peur de tomber malade. Je commence à avoir les maux de dos, les genoux (Égypte, 88 ans).*

Toutes les répondantes ont parlé de l'importance de la mobilité pour elles. Nous y voyons un message fort. Ce sont des migrantes pour qui le maintien de la capacité de se déplacer, de se mouvoir est capital. La très grande majorité des 83 âgées immigrantes, tout pays d'origine et statut d'immigration confondu, pratiquent la marche quotidiennement et adaptent leur parcours à leur condition et leur rythme, le réduisant avec l'arrivée du grand âge ou des limitations de santé. L'acceptation de leur vieillissement et la volonté de rester actives en mouvement, constituent deux facteurs favorables à la transmission et qui, comme nous le verrons, ils prédisposent les femmes âgées immigrantes à jouer un rôle de « passeuses » auprès des jeunes générations, particulièrement de leurs descendants.

## 2. LA TRANSMISSION INTERGÉNÉRATIONNELLE

Plusieurs transmissions variées se dégagent des entrevues, que nous avons regroupées en trois types<sup>1</sup> : 1) la transmission de connaissances reliées à la culture d'origine, 2) la transmission de valeurs ou de principes généraux de vie et de savoir-vivre, – des savoir-être –, 3) et la transmission de ce que nous pouvons appeler «la mémoire de la migration», c'est-à-dire l'aptitude démontrée par les âgées à faire face et à surmonter les obstacles. Cette transmission prend diverses formes concrètes, allant de l'initiation au legs au récit de souvenirs.

De façon générale, tout en soulignant une certaine continuité entre la grand-maternité vécue dans le pays d'origine et au Québec, les femmes âgées sont amenées à opérer une recomposition de leur rôle grand-maternel. Celui-ci est dorénavant axé moins sur la prise en charge quotidienne de la famille, et plus sur la sauvegarde de la culture d'origine par la transmission de la langue, de savoir-faire, en plus bien sûr du simple plaisir de côtoyer leurs petits-enfants. Dans un contexte où elles ont l'impression que leur culture d'origine est peu présente chez leurs petits-enfants et risque même de disparaître, plusieurs âgées immigrantes se posent en gardiennes des traditions et de la mémoire.

### 2.1. La transmission d'un lien d'appartenance à la culture d'origine

Les âgées souhaitent que leurs descendants conservent un lien d'appartenance à leur pays et à leur culture d'origine, et cela passe d'abord par la transmission de la connaissance de leur langue maternelle aux nouvelles générations. La préservation de la langue est ainsi vue comme une grande richesse. La langue représente un des «vecteurs de transmission identitaire» (Vatz Laaroussi, 2007), quelque chose de crucial, de vital en terre d'accueil pour s'accrocher à qui elles sont et se rappeler d'où elles viennent. Cette transmission est parfois indirecte, passant par le jeu ou l'écoute de musique du pays d'origine avec les petits-enfants, mais parfois elle est plus directe, planifiée :

*Enseigner le roumain, parler le roumain, parler des valeurs culturelles roumaines, approfondir la littérature moderne (Roumanie 2, 81 ans).*

*Je fais aussi la catéchèse pour aider les petits-enfants (Congo, 63 ans).*

---

1. Nous reprenons ici la typologie de la transmission développée dans notre recherche précédente. Voir Quéniart et Charpentier, 2013.

Cependant, le lien avec le pays d'origine passe surtout pour elles par la transmission de l'histoire et de la culture de celui-ci et par l'histoire familiale, les deux dimensions étant souvent liées :

*Qu'ils se rappellent des grands-parents, de leurs racines, de cette culture roumaine qui est une culture ancienne... Ceux d'ici ont 300 d'années de civilisation (Roumanie 1, 68 ans).*

*Surtout ne pas oublier tes racines et d'où tu viens. [...] Nous devons tout préserver (Chine 1, 80 ans).*

*Je voudrais que mes enfants et mes petits-enfants [...] que jamais ils oublient leurs racines. La Colombie c'est la Colombie avec ses bonnes choses et ses défauts. La Colombie c'est le pays où ses parents sont nés et où ses ancêtres sont enterrés (Colombie, 61 ans).*

*Nous sommes toute une bibliothèque nous les vieilles femmes. Nous sommes une bibliothèque alors je communique avec l'enfant [son petit-fils] d'autant plus que je passe des journées entières avec (Congo, 63 ans).*

Une des aînées signale sa responsabilité, en tant que personne plus âgée, de montrer aux jeunes de sa communauté des traditions de sa culture :

*Nous avons le besoin de transmettre nos racines et que nos enfants n'oublient pas d'où ils viennent. J'ai voulu transmettre à mes petits-enfants le folklore et les danses de mon pays (Colombie, 61 ans).*

Une autre aborde l'importance de continuer à vivre selon les valeurs de sa culture d'origine, et de les transmettre à ses enfants et, plus largement à tous les citoyens de la société d'accueil :

*C'est ça qui nous tient à cœur là, les valeurs de la société là et on continue à vivre ça ici même au Québec, nos valeurs africaines on continue à les vivre ici au Québec nos valeurs africaines pour une société stable, une éducation solide. C'est que nous avons essayé de transmettre ça à nos enfants, et eux de transmettre ça aussi à la société québécoise (Congo, 63 ans).*

Nos constats rejoignent les analyses de Vatz Laaroussi (2007) qui montrent que les relations intergénérationnelles constituent à la fois un vecteur de transmission et de résilience chez les aînés immigrants :

Une des composantes les plus importantes de ces contenus qu'on veut transmettre est sans aucun doute la valeur et la réalité familiales. Qu'on en parle à travers des grands-parents restés au pays ou des liens identitaires fondateurs, elle est citée par tous comme la principale trame de la continuité. C'est souvent par l'entremise de leurs liens et de leurs expériences avec leurs propres parents que les adultes rencontrés évoquent les transmissions nécessaires à l'éducation de leurs enfants. Celles-ci reposent sur des principes comme le respect intergénérationnel ou des valeurs comme le travail, mais s'opérationnalisent selon des orientations différentes, les unes privilégiant le respect de l'expérience des aînés ; les autres, le respect par la communication (Vatz Laaroussi, 2007, p. 5).

Enfin, chez certaines âgées, la transmission de la mémoire familiale s'effectue également par l'entremise d'objets ou de pratiques ayant une valeur symbolique, légués de leur vivant à leurs descendants. Certaines ont exprimé le désir de transmettre des biens matériels, des objets qu'elles considèrent comme représentatifs d'une histoire, ce qu'on peut appeler à la suite d'Anne Muxel (2007), des « tuteurs de résilience » qui les aideront dans la représentation symbolique que les petits-enfants auront de leur grand-mère : « *Les plats algériens qu'elle connaît, c'est un legs. J'ai quitté le bracelet que je portais, je l'ai donné à ma petite-fille de France. Je lui ai dit : attention, il est précieux, plus précieux que l'objet en or qu'il est. La valeur est autre* » (Algérie, 81 ans).

## 2.2. La transmission des valeurs qu'elles jugent essentielles

Beaucoup d'âgées ont identifié un ensemble de valeurs, faisant partie de leur propre socialisation, qu'elles jugeaient fondamentales de transmettre à leur tour. Ces valeurs font référence « à des règles de conduite intériorisées, à des repères, qui vont orienter les actions des individus » (Bourgeois et Légaré 2008, p. 160<sup>2</sup>). Parmi ces valeurs, le respect, l'honnêteté, la franchise et l'intégrité ressortent en premier lieu dans une majorité de témoignages. Le sens du respect dû à autrui est fréquemment revenu dans les propos des âgées :

*Je voudrais que mes enfants et mes petits-enfants gardent le respect aux autres. Où ses droits commencent et terminent. Aider à la société (Colombie, 61 ans).*

*Le respect. Le respect est important. C'est certain. La politesse, c'est certain. Quand on voit quelqu'un, on lui dit, bonjour, comment ça va ? C'est la règle (Chine 1, 82 ans).*

*Toute ma vie, j'étais une femme qui a lutté contre l'injustice sociale dans mon pays. Depuis que j'avais 15 ans je me suis impliqué dans des organismes communautaires et je continue à le faire. J'aimerais que mes enfants et petits-enfants fassent la même chose (Colombie, 61 ans).*

Les valeurs d'honnêteté et d'intégrité figurent parmi les valeurs qu'elles sont fières d'avoir inculquées à leurs enfants :

*Je suis fière d'avoir élevé des enfants honnêtes et intègres et avec un cœur grand comme le monde ; qui ne vont jamais refuser d'aider quelqu'un et ne vont jamais profiter de quelqu'un (Égypte 3, 67 ans).*

*C'est d'avoir su éduquer chacun de mes enfants à être des personnes droites, qui marchent sur le droit chemin. C'est ce dont je suis le plus fière. Je n'ai moi-même jamais fait de mauvaises actions, c'est ma deuxième fierté (Chine 2, 74 ans).*

Enfin, l'importance de la participation sociale, de l'exercice de sa citoyenneté au sens large fait partie des valeurs transmises par plusieurs âgées, qui ont vécu dans des pays où les droits individuels et collectifs

2. Les auteurs résument en fait ici les conclusions de Lesthaeghe et Moors (2002).

étaient souvent bafoués : « *Je pense aux autres, j'aime partager, j'aimerais voir le monde heureux. J'aimerais que mes enfants soient comme ça. Pouvoir aider les autres* » (Haïti 1, 68 ans).

On peut donc dire que la transmission intergénérationnelle s'opère dans les relations quotidiennes, surtout à travers le rôle de mère et de grand-mère. En cela, elle est tributaire des dynamiques familiales et des barrières qu'ont pu ériger les trajectoires migratoires, comme l'éloignement ou la séparation des familles, les décès et deuils multiples, et également les barrières linguistiques entre les générations. Ainsi, certaines femmes, parmi celles arrivées au Québec tardivement, ont souligné les difficultés qu'elles ont parfois rencontrées du fait que leurs petits-enfants nés ici, qui sont pour plusieurs devenus de jeunes adultes, ne comprennent pas la langue d'origine ou, plus généralement, en raison des écarts culturels et générationnels qui sont accentués par les effets de la migration. Plusieurs affirment que les jeunes ont d'autres priorités que la famille, ou sont très occupés, ce qu'elles ne leur reprochent pas, tout en le regrettant parfois.

### 3. LES LEGS

Une forme de transmission qui a pu être dégagée des entrevues avec les aînées immigrantes est le legs, une transmission qui prendra effet au décès de ces femmes. Soulignons d'emblée que compte tenu des conditions économiques précaires qui caractérisent la majorité des aînées immigrantes rencontrées, peu d'entre elles bénéficient d'un patrimoine matériel et financier à léguer en héritage. Le peu d'argent qu'elles ont eu ou possèdent, va au soutien financier pour les études des leurs. Ce qu'elles veulent léguer à leurs enfants et petits-enfants, c'est essentiellement une famille unie (solidaire) et beaucoup d'amour... ainsi que le sentiment d'avoir été aimée. En effet, il ressort de toutes les entrevues que lorsqu'elles procèdent au bilan de leur parcours de vie, c'est autour de la famille, qu'elles ont mise au centre de leur vie, que se construit la fierté de nombreuses aînées.

#### 3.1. La solidarité familiale et l'amour filial en héritage

Ce dont toutes les femmes sont très fières, c'est d'avoir bien accompli ce qu'elles nomment pour la plupart leur « devoir de mère et de grand-mère », qui consiste à prendre soin de la famille et à transmettre de « bonnes valeurs » aux enfants et petits-enfants. Beaucoup d'aînées ont manifesté le souhait d'avoir légué « l'esprit de famille », le « don de l'amour », et le « souci de l'unité familiale » :

*Premièrement, je voudrais qu'ils se souviennent que je me suis bien occupée d'eux. Mais surtout qu'ils gardent cet esprit de famille. Moi j'essaie de les réunir souvent, parce qu'il faut qu'ils soient unis entre eux* (Égypte 1, 68 ans).

*Je veux que mes enfants et petits-enfants se souviennent de mon amour, car je donne beaucoup d'amour (Égypte 3, 68 ans).*

*Mon héritage sera affectif: la « colle » de la famille, celle qui nous a tenus ensemble (Égypte 3, 75 ans).*

*L'importance de la famille, une bonne relation entre mes enfants (ma fille et mon fils), qu'ils restent frère et sœur jusqu'à la fin de leurs vies... rester unis, rester ensemble... (ex-Yougoslavie 2, 66 ans).*

Plusieurs répondantes soulignent à la fois leur fierté d'avoir transmis le sens filial à leurs enfants et l'espoir que ceux-ci poursuivront dans ce sens: «*Moi, je me sens fière de toute ma famille. Je vois mes enfants et je sais qu'ils m'aiment. J'essaie de transmettre à mes enfants ça. Ils transmettent de l'amour aux autres. Être humble*» (Colombie, 84 ans).

### **3.2. L'héritage scolaire: la fierté d'avoir financé les études**

Certaines âgées, qui, malgré des conditions de vie souvent difficiles ont pu amasser quelques économies, rapportent aussi leur fierté d'avoir permis à leurs enfants, ou même parfois à des membres de la famille comme des cousins ou des frères, d'accéder aux études, et d'avoir ainsi contribué à leur donner des conditions de vie favorables:

*Ah! Je pense qu'ils se souviendront bien de moi, car j'entends mes frères, par exemple ma sœur qui habite au Mexique. C'était moi qui ai payé ses études et je lui ai dit de chercher la meilleure école (Mexique 2, 71 ans).*

*L'aide que j'ai apportée à mon entourage. Je suis fière de ça là que j'ai pu faire quand même, les aider, puis transformer leurs vies. Parce que quelqu'un qui étudie qui a un diplôme là, c'est une fierté extraordinaire (Haïti 1, 73 ans).*

*Je dirais l'éducation, former des adultes aptes à affronter cette société, c'est ça l'héritage (Haïti 1, 67 ans).*

Beaucoup souhaitent que leurs enfants et petits-enfants conservent d'elles ce souvenir de femmes qui ont cherché à embellir et améliorer la vie des leurs.

### **3.3. Les souvenirs et legs finaux: le souvenir de la personne qu'elles étaient**

Ce qui semble cependant le plus important pour ces femmes, c'est que leurs descendants se souviennent de la personne qu'elles étaient, de leurs qualités comme être humain. Plusieurs âgées rappellent qu'elles ont élevé seules leurs enfants, et souhaitent que ceux-ci se souviennent de leur courage et de leur volonté:

*J'aimerais que les enfants, les petits-enfants n'oublient jamais ce que j'avais fait pour eux. Je n'ai pas besoin de la reconnaissance, mais qu'ils ne m'oublient jamais et qu'ils n'oublient pas mes efforts, car j'en ai fait beaucoup (Roumanie 1, 82 ans).*

D'autres insistent plutôt sur la générosité dont elles ont fait preuve au cours de leur vie :

*Généreuse avec tout le monde. Je pense à eux, même des fois je pense à eux avant moi. C'est ça que j'aurais aimé qu'ils retiennent, mais s'ils veulent* (Haïti 1, 73 ans).

Plusieurs femmes ont confié vouloir transmettre le souvenir d'une personne pleine de « joie ou goût de vivre », que ce soit par l'entremise des passions qu'elles ont comme la danse, la musique, ou encore par le rappel de leur aptitude au bonheur, et même tout simplement de leur rire.

## CONCLUSION

Les aînées jouent un rôle essentiel dans la transmission intergénérationnelle, étant à la fois les gardiennes de la mémoire familiale, les légataires de trajectoires migratoires exceptionnelles, mais aussi les dernières détentrices de savoirs multiples : politiques, culturels, etc. Ce travail de mémoire est particulièrement important quand la culture se voit remise en question, par exemple lors du processus d'immigration. Cette transmission renvoie essentiellement à des pratiques et des valeurs souvent implicites, présentes en filigrane des activités quotidiennes – cuisiner avec ses petits-enfants, raconter des histoires, etc. Plus généralement, comme l'évoquaient nos répondantes, elles transmettent ce qu'elles sont et ce qu'elles savent. L'habitat intergénérationnel est souvent présenté comme pouvant favoriser la transmission, mais comme nous l'avons vu<sup>3</sup>, très peu de femmes aînées (11/83) vivent avec des enfants ou petits-enfants. La majorité d'entre elles (35) vivent seules.

Quant aux legs finaux, aux souvenirs qu'elles veulent laisser, le plus important pour elles est celui de femmes qui, malgré les obstacles rencontrés dans leur vie concernant l'immigration et les ruptures, ont toujours été dans la vie, présentes et aimantes, pour les leurs, surtout leurs enfants et leurs petits-enfants.

## BIBLIOGRAPHIE

- ATTIAS-DONFUT, C. (2009). « Les grands-mères au centre des solidarités familiales », dans M. Charpentier et A. Quéniart (dir.), *Vieilles et après ! Femmes, vieillissement et société*, Montréal, Éditions du remue-ménage, p. 189-205.
- ATTIAS-DONFUT, C. et M. SEGALÉN (2001). *Le siècle des grands-parents : une génération phare, ici et ailleurs*, Paris, Autrement.
- ATTIAS-DONFUT, C. et M. SEGALÉN (2002) « The construction of grandparenthood », *Current Sociology*, vol. 50, n° 2, p. 281-294.

---

3. Voir chapitre 2.

- BOURGEOIS, A. et J. LÉGARÉ (2008). « Valeurs familiales, histoire maritale et familiale des grands-parents en France », *Gérontologie et Société*, n° 127, décembre, p. 159-179.
- CHARPENTIER, M. et A. QUÉNIART (dir.) (2009). *Vieilles, et après! Femmes, vieillissement et société*, Montréal, Éditions du remue-ménage.
- CHARPENTIER, M. et al. (2010). « Pour une gérontologie sociale du XXI<sup>e</sup> siècle », dans M. Charpentier et al. (dir.), *Vieillir au pluriel. Perspectives sociales*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- DUBAR, C. (1996). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- LESTHAEGHE, R. et G. MOORS (2002). « Life-course transitions and value adaptations: Selection and adaptation », dans R. Lesthaeghe (dir.), *Meaning and Choice, Value Orientations and Life-course Decisions*, Bruxelles, CBGS, p. 1-44
- MUXEL, A. (2007). *Individu et mémoire familiale*, Paris, Hachette.
- PUIJALON, B. et J. TRINCAZ (2014). « L'injonction normative au "bien-vieillir" », dans C. Hummel, I. Mallon et V. Caradec (dir.), *Veilles et vieillissements. Regards sociologiques*, Rennes, Presses de l'Université de Rennes, p. 61-72.
- QUÉNIART, A. et M. CHARPENTIER (2012). « Older women and their representations of old age: A qualitative analysis », *Ageing and Society*, vol. 32, p. 983-1007.
- QUÉNIART, A. et M. CHARPENTIER (2013). « Initiate, bequeath, remember: Older women's transmission role within the family », *Journal of Woman and Ageing*, vol. 25, n° 1, p. 45-65.
- VATZ LAAROUSSI, M. (2007). « Les relations intergénérationnelles, vecteurs de transmission et de résilience au sein des familles immigrantes et réfugiées au Québec », *Enfance, Familles, Générations*, n° 6, p. 1-15, <<http://www.erudit.org/revue/efg/2007/v/n6/index.html>>, consulté le 24 novembre 2014.



CHAPITRE

# 10

## **LES HISTOIRES FAMILIALES EN CLASSE D'ACCUEIL ESPACES DE DIALOGUES, DE MÉDIATION ET DE RECONNAISSANCE**

Magninin Koné

Plusieurs recherches mettent en évidence les rapports des familles immigrantes à l'école. La diversité de ces recherches fait état du fait que la réussite scolaire des jeunes repose non seulement sur le travail fait par les jeunes eux-mêmes, mais aussi sur les efforts conjoints de différents acteurs. Ainsi, c'est à travers diverses collaborations que peuvent se mettre en place différentes stratégies d'apprentissage et d'accompagnement. Si le degré de participation des parents québécois natifs dans les instances décisionnelles ou dans les activités scolaires qui ne sont pas directement liées à leurs enfants reste plus élevé que celui des parents immigrants, cela ne veut pas dire que ces derniers ne soutiennent pas la réussite scolaire de leurs enfants (Guyon, 2013). Toujours selon Guyon, plusieurs facteurs de risques auxquels sont exposées ces familles immigrantes, surtout celles de la première génération, expliquent leur faible présence à l'école, à savoir les conditions socioéconomiques, la question de l'adaptation, la barrière de la langue, etc. Ainsi face à cette situation, l'école, mais aussi la communauté peuvent intervenir à différents niveaux pour favoriser l'engagement des parents immigrants à l'école et dans la réussite scolaire de leurs enfants. Le présent chapitre présente à travers un projet de recherche-action mis en place dans des classes d'accueil du primaire et du secondaire au Québec, une façon originale de favoriser la motivation des élèves immigrants à

apprendre à écrire en français par l'intermédiaire de contextes signifiants. Mais au-delà de la motivation à l'apprentissage du français, c'est toute la question de l'engagement et de la participation des parents au processus d'apprentissage et à la réussite scolaire des jeunes qui est mise en évidence. Plus encore, c'est la mise en place et le développement de liens et de collaborations familles-école-communauté qui prend son sens dans la confection d'un livre de l'histoire familiale de migration.

## 1. LES DIFFÉRENTS ACTEURS

Différents acteurs se réunissent afin de mener à bien le projet d'écriture des histoires familiales. Ainsi, l'école, la famille, les organismes communautaires et des accompagnateurs se mobilisent autour des jeunes qui sont au cœur du processus d'apprentissage aussi bien en classe que dans leur famille.

### 1.1. Les élèves

Les élèves sont en processus d'écriture, d'apprentissage, de traduction, de transcription, de retranscription, de création et de résilience. Ils sont également et surtout en processus de socialisation et d'intégration dans leur classe, dans leur école et dans leur communauté.

### 1.2. Les familles

Dépositaires de l'héritage culturel, du patrimoine familial et de l'histoire familiale, les familles vont partager avec l'école, le jeune et leur communauté. Elles vont transmettre leur histoire au jeune qui, à son tour, va la compléter, la retranscrire, la traduire.

### 1.3. L'école

L'école offre un espace de socialisation et d'intégration pour le jeune et sa famille. Avec le personnel administratif, l'enseignant, les pairs et l'accompagnateur, elle encadre le jeune dans ses apprentissages. En offrant aux élèves et aux familles de raconter et d'écrire leur histoire, l'école reconnaît leur histoire et la rend légitime. Le dialogue entre la famille et l'école s'établit grâce au livre.

*On insère déjà des feuilles dans le livre et les enfants partent et reviennent avec les feuilles complétées. Pas tous les enfants, mais certains m'ont dit qu'ils ne l'avaient pas montré aux parents. Mais il y en a beaucoup qui écrivent (enseignante).*

## 1.4. Les organismes communautaires

Les organismes communautaires sont en partenariat avec l'école, les familles et les accompagnateurs. Ils relaient l'école auprès des familles qu'ils accompagnent et soutiennent tout au long de leur processus d'intégration en leur fournissant diverses ressources auxquelles les parents n'ont pas toujours accès. Ils soutiennent les jeunes dans leurs apprentissages en offrant des espaces et des ressources pour favoriser les apprentissages.

*Nous on aide les parents. On a un local dans l'école, les élèves s'adressent à nous. On les connaissait tous, il y a aussi les parents qui participent aux ateliers, aux cafés-rencontres de notre organisme. Notre travail, c'était ça : encourager beaucoup plus les parents à avoir une participation active (intervenant communautaire).*

## 2. L'ÉCRITURE DE L'HISTOIRE EN CONTEXTE FAMILIAL

Les familles immigrantes, ayant participé à cette recherche, se caractérisent par leur hétérogénéité sur le plan du vécu et du statut (personnes réfugiées, immigrants indépendants), de la langue parlée, de leur rapport à l'école et aux organismes communautaires. Les parents ont été invités à s'engager dans le projet selon leur disponibilité.

### 2.1. La transmission intergénérationnelle de l'histoire familiale

Rachédi (2010) indique, d'une part, que l'histoire familiale permet de partager l'expérience commune, d'exposer à des modèles (moteurs de réussite scolaire et sociale), de transférer des savoirs (savoirs pratiques et savoirs être) et que ce sont les parents qui transmettent cette histoire avec l'aide de relais de la transmission que sont les grands-parents, le pays d'origine, les réseaux transnationaux. D'autre part, il ne faut pas oublier de souligner que les jeunes ainsi que toutes les personnes significatives pour eux peuvent jouer un rôle important dans la création de cette histoire dans la mesure où ils font partie de l'histoire et donc en sont des acteurs importants.

Ainsi, l'histoire familiale dans le cadre de ce projet se transmet non seulement de façon descendante (des parents vers les enfants), mais aussi de façon ascendante (des enfants vers les parents). Autant les parents que les jeunes deviennent les acteurs et les narrateurs de leur vécu dans le processus migratoire. La communauté d'ici, mais aussi la famille et les personnes significatives restées dans le pays d'origine et dans les pays de migration prennent part à la construction du livre. En effet, l'histoire se partage, se construit et se reconstruit, se complète selon le point de vue des différents acteurs. Elle permet à chacun de se souvenir, de mettre des mots sur son vécu lors des différentes étapes et événements qui ont jalonné leurs parcours de vie. Dans l'action, les personnes n'ont pas

toujours le temps d'exprimer leur vécu, leur ressenti. En prenant le temps d'écrire et de raconter cette histoire familiale, les parents partagent et transmettent l'héritage culturel et migratoire, et les enfants peuvent exprimer leur vécu et faire savoir aux parents comment ils se sont sentis. C'est l'occasion de découvrir, de redécouvrir et d'apprendre. L'écriture du livre met en place un dialogue intergénérationnel, intragénérationnel et transnational.

## 2.2. Le processus d'écriture

Les parents ont été invités à participer à l'écriture du livre avec leurs enfants. Cela s'est caractérisé par des va-et-vient du livre entre l'école et la maison. Des espaces ont été offerts aux parents pour écrire grâce à des fiches laissées dans le livre selon les thèmes qui avaient été abordés auparavant dans la classe avec les élèves. Dans ces espaces, les parents ont la possibilité d'écrire dans la langue de leur choix. Dans certains cas, cela se passe dans l'intimité du cadre familial où seuls sont présents les membres de la famille. Dans d'autres cas, la présence d'une tierce personne est possible à la demande de la famille pour soutenir et accompagner le processus d'écriture.

*J'ai préparé les bagages, j'ai fait un grand ménage dans la maison. On a dîné avec ma grande famille, j'ai salué l'ensemble (les préparatifs du voyage racontés par une mère).*

*J'ai préparé les documents pour le voyage, les passeports, billets d'avion. J'ai participé au ménage et on a dîné avec les membres de la famille. Dans l'avion, j'ai essayé de surmonter le moral de ma famille. J'ai dit aux enfants de rester calmes, de profiter du voyage, de bien manger et de se relaxer. À l'arrivée, nous étions contents d'être au Québec. J'ai entamé les démarches auprès des services de douane et on a passé notre première nuit à Sherbrooke (extrait d'un livre d'histoires familiales).*

Finalement, des ateliers d'écriture avec les parents ont été organisés par les organismes communautaires partenaires. Grâce à ces diverses modalités de participation des familles, l'écriture du livre devient un espace familial et de liberté dans lequel le patrimoine et l'histoire familiale sont valorisés, parfois par le jeune seul, souvent avec d'autres membres de cette histoire.

Lors d'une rencontre avec des parents et des jeunes du secondaire, un père réfugié qui ne parlait pas encore français et qui venait de vivre des situations très traumatisantes, a longuement écrit dans le livre de sa fille, dans une langue que nous ne comprenions pas. De grosses larmes coulaient sur ses joues. Nous tous, chercheuses, accompagnateurs, intervenants communautaires, ne pouvions que lui transmettre, par quelques gestes et quelques mimiques, notre compassion et notre soutien. Ce fut, sans paroles et sans langue commune, un grand moment de communication et de solidarité. Ce père a ensuite dit combien il était important pour lui de pouvoir écrire dans ce livre et dans sa langue, pour sa fille! (extrait du mot des chercheurs, Vatz Laaroussi *et al.*, 2013, p. 59).

Ce processus d'écriture favorise également la mise en dialogue de plusieurs langues autant la langue maternelle que les langues de migration et les langues de scolarisation. Ainsi, la langue maternelle sert de base aux jeunes qui peuvent alors établir des parallèles entre leurs acquis antérieurs, mais ils voient de ce fait leur langue maternelle, leur famille et leurs racines valorisées.

*Si quelqu'un va lire le livre, il va savoir que c'est un Haïtien...* (Jeune garçon – extrait d'entrevue).

Parallèlement à l'espace familial, une partie de l'histoire familiale s'écrit aussi dans la classe avec les pairs et l'enseignante.

### 3. LE CONTEXTE SCOLAIRE

#### 3.1. L'éducation interculturelle

Selon Vasquez-Bronfman et Martinez (cités dans Koné, 2012), l'école représente pour les enfants le principal univers de socialisation. Ce processus se révèle déterminant pour les élèves issus de l'immigration, car c'est à l'école que ces jeunes entrent en contact avec les normes et les valeurs de la culture de la société d'accueil (Koné, 2012).

De ce fait, l'école est un lieu où les personnes vont entamer une des étapes de l'intégration; aussi bien les parents que les enfants. L'école devient alors un lieu déterminant et essentiel de l'intégration des immigrants.

Si l'intégration au système scolaire québécois représente un défi de taille pour un élève immigrant allophone, particulièrement au niveau secondaire (TCRI, dans Steinbach et Lussier, 2013); l'école est un endroit privilégié pour les échanges et le partage des richesses culturelles (Steinbach et Lussier, 2013). L'espace scolaire serait une place de convergence de tous les membres de la communauté, quelle que soit leur origine (Froelich Cim et Lenoir, 2013). Dans cette perspective, Ouellet (cité dans Berthoud-Aghili, 2002) parle de dialogue interculturel qui permet de mieux saisir les divers aspects de la relation entre les acteurs de la socialisation (ici les enseignants et les parents). Le traitement des différences et de la diversité peut être examiné dans l'ensemble de l'organisation scolaire. Toujours selon Ouellet, l'ouverture de l'école, la collaboration avec les parents des minorités et les parents récemment arrivés dans le pays d'accueil sont une des dimensions qui contribuent à favoriser l'éducation interculturelle. Ainsi, on constate une prise de conscience au Québec quant à la question de l'intégration des immigrants et des différences culturelles et des efforts sont déployés dans les différentes commissions scolaires pour les prendre en considération. En effet, afin de guider les actions des milieux scolaires

par rapport à l'organisation des services aux élèves immigrants, le ministère de l'Éducation a élaboré, dès 1998, une politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (Commission scolaire de la région de Sherbrooke, 2002).

### 3.2. La valorisation des élèves

La valorisation des élèves passe par un processus de reconnaissance qui viendra non seulement de la famille, mais aussi de l'école. Ainsi, l'enseignant prend une part importante dans ce processus. Cummins (cité dans Berthoud-Aghili, 2002) examine les fonctions de l'enseignant pour permettre cette valorisation selon les quatre axes suivants : l'incorporation des aspects culturels et linguistiques des élèves appartenant aux groupes minoritaires, la participation de la collectivité, la pédagogie (modèle pédagogique traditionnel de transmission ou modèle d'interaction réciproque) et les attitudes dans l'évaluation. En ce qui concerne les attitudes dans l'évaluation, le projet met de l'avant la différenciation sur les plans de la pédagogie et de l'évaluation. Ainsi, une enseignante dans notre recherche-action affirme : *« Il faut être attentif, compréhensif, puis tout le temps faire des ajustements, c'est exigeant ! Ça demande quand même beaucoup de préparation et de suivi. Dans l'ajustement, il faut respecter le rythme des jeunes. C'est eux qui donnent le ton finalement de ce qui marche, de ce qui marche moins. »*

En permettant aux parents de participer à la construction du livre des histoires familiales, l'enseignant fait également appel aux compétences des parents, non seulement sur le plan linguistique, mais aussi en considérant toute la richesse contenue dans les mémoires. De plus, la place offerte aux langues maternelles, de migration et de scolarisation autres que le français, démontre l'ouverture de l'école et de l'enseignant face aux différences, permettant ainsi de valoriser la différence et l'unicité de chacun des élèves.

### 3.3. L'histoire familiale comme vecteur de reconnaissance

L'école est un espace de communication et d'intégration dans la société d'accueil pour ces familles immigrantes. En y faisant entrer l'histoire familiale, les familles ont la possibilité de faire connaître leur vécu, mais les jeunes y expérimentent eux aussi une façon de se faire connaître par les pairs aussi bien dans la classe que dans l'école.

Dans le cas de l'écriture des histoires familiales en classe, on s'inscrit non seulement dans les quatre axes de Cummins cités dans la section précédente, mais aussi dans un processus de reconnaissance par les pairs, l'enseignant, l'école et la communauté. En effet, en permettant aux

élèves d'écrire leur histoire, on les place non seulement en processus d'apprentissage à travers des contextes signifiants, mais on favorise également le passage d'une langue (langues maternelles, de scolarisation antérieure, etc.) à l'autre (français langue seconde). L'élève peut ainsi utiliser toutes les autres langues apprises antérieurement comme base pour construire et développer l'apprentissage du français. Tout cela concourt au partage interculturel.

### **3.4. Le rôle des parents immigrants dans la réussite scolaire des jeunes**

Selon Bankston, Kao et Noguera (cités dans Kanouté *et al.*, 2008), l'explication de la réussite scolaire ne doit pas se limiter à l'effet-école (curriculum, structure, culture, pratiques et acteurs), mais doit inclure l'effet du capital social familial. Ainsi, à l'instar des parents québécois natifs, les parents immigrants ont aussi un rôle important à jouer dans la réussite scolaire des jeunes. Leur engagement peut alors se traduire par des encouragements, l'orientation des enfants vers des ressources d'aide lorsque ces ressources sont connues, etc., ou encore, comme l'indiquent Vatz Laaroussi *et al.* (2013), à l'intérieur de la famille immigrante, les parents n'étant pas les seuls à jouer un rôle dans les études de l'enfant ou dans la relation avec l'école. Cette famille est souvent comprise et vécue au sens élargi, avec des membres qui peuvent se trouver même dans des pays différents et intervenir dans la scolarité du jeune, donner des conseils ou représenter des modèles de réussite scolaire.

## **4. DYNAMIQUES D'ÉCRITURE ET DIALOGUES**

L'enseignant, au-delà de son rôle d'instructeur, va jouer un rôle essentiel dans l'établissement des liens qui vont s'établir entre l'école et les familles immigrantes. En effet, d'après des auteurs cités dans Froelich Cim et Lenoir (2013), l'enseignant est investi d'un rôle de médiation entre les différentes cultures, cherchant à la fois à intégrer les acquis préalables des élèves et de leurs familles et à leur fournir les références sociales et culturelles propres à la société québécoise.

Ainsi, pour pouvoir entrer en contact avec les familles immigrantes, l'enseignant met en place différentes stratégies qui lui permettent de s'adapter aux familles avec lesquelles il devra collaborer. Ces stratégies qui peuvent prendre une forme formelle ou informelle, seront déterminantes dans la socialisation des jeunes, dans leur évolution au sein de l'espace scolaire et dans l'engagement des parents dans la réussite scolaire.

Introduire l'histoire familiale de migration permet d'ouvrir des espaces de dialogue et de médiation. Ainsi, ces espaces sont construits, créés et recréés à partir de différentes modalités d'écriture qui s'inscrivent dans le processus d'apprentissage. Les types d'écriture décrits ici sont extraits du guide d'accompagnement élaboré par Vatz Laaroussi *et al.* (2013) dans le cadre de ce projet d'écriture d'histoires familiales. Ils mettent de l'avant la participation des familles et des acteurs de diverses générations au processus d'écriture.

#### **4.1. L'écriture médiatrice**

L'écriture médiatrice met en évidence les diverses médiations qui ont lieu au cours du processus d'apprentissage. En effet, à travers des jumelages dans la classe, les élèves sont appelés à faire de la médiation linguistique. Ces derniers étant sollicités, d'une part, pour traduire à leurs pairs les consignes de l'enseignant. D'autre part, ils permettent aussi à l'enseignant de comprendre ce qui s'écrit dans les différentes langues. Les élèves sont à l'écoute des uns et des autres. Le livre permet également la médiation entre les espaces que sont l'école, la famille et la communauté par les divers passages qu'il crée dans ces espaces. Les relations intergénérationnelles se jouent ici soit directement dans l'écriture du livre en partageant l'espace et les souvenirs ou indirectement par des allers-retours école-familles et par la narration que le jeune lui-même fait des souvenirs familiaux. L'engagement des parents ici est important aussi bien sur le plan affectif qu'intellectuel dans la mesure où ce sont eux qui vont encadrer le jeune dans ses apprentissages en dehors de l'école.

#### **4.2. L'écriture dialogique**

L'écriture dialogique favorise le dialogue entre les différents acteurs. Ainsi, on a le dialogue entre pairs au sein de la classe, le dialogue enseignant-familles, le dialogue enseignant-jeune, le dialogue familles-école et le dialogue familles-école-communautés. Le rapport à l'histoire familiale dans le contexte du dialogue familles-école est fort dans la mesure où la famille est reconnue et tient une place importante dans le processus de réminiscence de l'histoire, de confection du journal et d'écriture. Ainsi, l'histoire est non seulement transmise, mais elle permet aussi au jeune, voire aux parents, de poser son fardeau et de faire preuve de résilience. Le livre constituera « un objet-témoin » de cette résilience. Le dialogue entre l'enseignante et la famille est alors direct et l'engagement des divers acteurs est affectif tout autant qu'intellectuel et pédagogique.

D'autre part, l'écriture permet aussi la mise en dialogue des langues en permettant la présence de plusieurs langues dans le livre. Le français est privilégié comme langue de communication et les autres langues comme participatives et collaboratives. À cet effet, une enseignante explique :

Quand ils arrivent, je parle anglais et espagnol. Je ne peux pas parler arabe parce que je ne le sais pas, mais les autres élèves m'aident beaucoup. Sinon je trouve que pour un élève c'est très insécurisant de ne pas être capable de se faire comprendre et de comprendre. Je ne trouve pas que ça ralentit l'apprentissage du français. De toute façon, sa langue maternelle aide à construire l'apprentissage de l'autre langue. Ce n'est pas contre l'apprentissage d'une autre langue, ça peut aider l'apprentissage (Vatz Laaroussi *et al.*, 2013).

### 4.3. L'écriture familiale

L'écriture familiale qui a lieu dans le cadre familial favorise le dialogue intergénérationnel et transnational puisque la parenté et les personnes significatives vivant ailleurs peuvent être sollicitées pour participer à l'écriture de l'histoire. Le livre devient un journal de famille, de migration et d'insertion. L'écriture ouvrant un espace de coproduction, de coapprentissage et de collaboration. Le partage et la transmission de l'héritage culturel et migratoire prennent tout leur sens dans l'espace familial qui va au-delà des frontières physiques. Différents moyens de communication sont utilisés pour avoir accès à l'information. Selon un élève : « *Moi j'ai parlé avec ma mère, mon grand-père, ma tante de ça. Ils m'ont aidé au téléphone. Ils me parlaient en espagnol et je prenais des notes. Après, j'arrivais en classe et je complétais ce qu'ils m'avaient dit avec mes souvenirs.* »

Le dialogue des langues prend de l'importance dans la mesure où le jeune est autorisé à être en contact avec plusieurs langues. L'enseignant, grâce à des fiches, va orienter et organiser le dialogue familial. Le livre devient alors l'occasion de se connaître et de se (re)découvrir. Un parent affirme :

*Moi je trouve que ce projet-là est une mine d'or. Pourquoi ? Parce que ça a beaucoup changé chez lui. Ça lui a apporté beaucoup de positif dans sa vie au niveau de l'écriture, au niveau de la langue, au niveau de son contact avec l'environnement... exactement l'ouverture d'esprit, ça a tout changé chez lui.*

L'écriture familiale favorise un dialogue dans le livre qui permet au jeune de faire part de ses sentiments aux membres de la famille qui sont restés dans le pays d'origine.

*Parce que je voulais envoyer le livre en Haïti et certains ne parlent pas français et je devais écrire quelques mots en créole pour leur dire combien je les aime (jeune garçon, entrevue).*

## CONCLUSION : UN PROJET DE TRANSMISSION, CRÉATION ET RECONSTRUCTION

Faire entrer l'histoire familiale des élèves immigrants dans l'école peut être un moyen d'introduire ces familles non seulement à l'école, mais aussi de favoriser leur intégration et leur insertion dans leur communauté d'accueil. La confection d'un livre sur l'histoire familiale permet alors d'introduire et d'établir un dialogue entre les familles, l'institution scolaire et la communauté d'une part, mais aussi au sein de la famille, faisant ainsi le pont entre les différentes générations. L'histoire familiale est également un moyen de valorisation, de reconnaissance et de légitimation du vécu des jeunes et de leur famille.

À travers un tel projet, on peut développer de nouveaux partenariats avec les familles immigrantes. On peut ainsi redonner du pouvoir à ces familles nouvellement arrivées et qui dans certains cas vivent leurs premiers chocs culturels. En leur redonnant du pouvoir par la reconnaissance, l'appropriation et le partage de leurs histoires familiales, l'école devient une porte d'entrée dans la société d'accueil qui va créer le pont entre leurs histoires passées qui se sont déroulées ailleurs et leur vécu ici et maintenant. Les familles ont la possibilité de se poser, de se revoir dans leurs parcours, de partager ce parcours et de mettre en évidence leurs forces afin d'entamer leur processus de résilience.

## BIBLIOGRAPHIE

- BERTHOUD-AGHILI, N. (2002). « Le dialogue interculturel à l'école : rôles de la médiation », dans P. Dasen et P. Perregaux (dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation*. Université de Genève, <[http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/RaisonsEducatives/REenligne/APPINT/Pages\\_de\\_147\\_APPINT.pdf](http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/RaisonsEducatives/REenligne/APPINT/Pages_de_147_APPINT.pdf)>, consulté le 24 novembre 2014.
- CSRS – DIRECTION GÉNÉRALE (2002). « Politique d'intégration scolaire et de l'éducation interculturelle », <[http://www.csrs.qc.ca/fileadmin/user\\_upload/Services/217-Service-des-communications/a\\_propos\\_de\\_nous/pdf/commissaires/politiques/POLdIntgration-versionfinale.pdf](http://www.csrs.qc.ca/fileadmin/user_upload/Services/217-Service-des-communications/a_propos_de_nous/pdf/commissaires/politiques/POLdIntgration-versionfinale.pdf)>, consulté le 17 juin 2011.
- FROELICH CIM, A. et A. LENOIR (2013). « Les relations école-familles issues de l'immigration en région; le cas de Sherbrooke: l'état de la recherche », dans M. Vatz Laaroussi, E. Bernier et L. Guilbert (dir.), *Les collectivités locales au cœur de l'intégration des immigrants*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 13-28.
- GUYON, S. (2013). « Les collaborations entre les familles immigrantes, l'école et la communauté », *Allocution de (TCRI) dans le cadre des grandes rencontres de la persévérance scolaire 2013*, <<http://jeunesimmigrants.files.wordpress.com/2013/11/allocution-tcri-grps-2013.pdf>>, consulté le 23 juillet 2014.
- KANOUTÉ, F. et M. VATZ LAAROUSHI (dir.) (2008a). « Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire », *Écoles et familles de minorités ethnoculturelles. Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2, p. 265-289.

- KANOUTÉ, F. et M. VATZ LAAROUSSI (dir.) (2008b). «Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles: de l'implication assignée au partenariat», *Écoles et familles de minorités ethnoculturelles. Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2, p. 291-311.
- KONÉ, M. (2012). *Les défis de l'intégration dans l'éducation pour les parents immigrants africains à Sherbrooke*, Essai présenté en vue de l'obtention de la maîtrise en service social, Université de Sherbrooke.
- RACHÉDI, L. (2010). *Intervention en contexte interculturel: principes, place de l'histoire et créativité*, <<http://slideplayer.fr/slide/1309455/>>, consulté le 25 juillet 2014.
- STEINBACH, M. et S. LUSSIER (2013). «L'intégration des élèves issus de l'immigration dans une région du Québec», dans M. Vatz Laaroussi, E. Bernier et L. Guilbert (dir.), *Les collectivités locales au cœur de l'intégration des immigrants*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 29-47.
- VATZ LAAROUSSI, M. et al. (2013). *Des histoires familiales pour apprendre à écrire! Un projet École-Familles-Communauté. Guide d'accompagnement*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.



PARTIE

4

**DES INTERACTIONS, DES RAPPORTS  
SOCIAUX ET DES RELATIONS  
EN RECOMPOSITION**



## **LES IMPLICATIONS SOCIALES DES FEMMES IMMIGRANTES DE DIFFÉRENTES GÉNÉRATIONS ET PERCEPTIONS DES RAPPORTS DE GENRE**

Amelia León Correal

Mères, grand-mères, petites-filles, trois générations de femmes réfugiées au Québec qui partagent d'abord la dure expérience de quitter leur pays d'origine, contraintes de tout abandonner et de recommencer une nouvelle vie ailleurs. Ces ruptures plurielles sont aussi pleines de continuités. Ces femmes vont alors créer des liens, des solidarités et des stratégies pour devenir actrices de leur propre intégration et moteurs d'une transmission intergénérationnelle tournée aussi vers la société d'accueil. Leurs diverses expériences d'engagement nous amènent à nous arrêter sur une vision intéressante des rapports de genre au pays d'accueil, mais aussi au pays d'origine. C'est de ces femmes-là dont il est question dans ce chapitre. Les terrains de recherche se situent au Québec et particulièrement à Montréal et Joliette où nous avons recueilli des histoires de vie qui témoignent de l'engagement social des femmes de trois générations qui se traduit en termes de stratégies différenciées. Elles visent l'intégration à la nouvelle société et s'inscrivent dans le sens de la solidarité intergénérationnelle. Dans ces histoires, les rapports entre les hommes et les femmes sont toujours en transformation, ils déterminent les interactions, les rôles et la place de chacun dans la famille et dans la nouvelle société.

En conclusion, nous verrons comment participer à ces projets de recherche m'a rapprochée des réalités des femmes immigrantes. Elles m'ont fait réfléchir à ma propre expérience en tant que femme, en tant qu'immigrante et en tant qu'intervieweuse. Bref, elles m'ont amenée à réaffirmer mon féminisme et ma propre implication sociale.

## 1. UN ENGAGEMENT SOCIAL DIFFÉRENCIÉ SELON LES GÉNÉRATIONS

Les différences culturelles, la discrimination, le climat, la barrière linguistique, le manque de reconnaissance des diplômes, la précarité financière, l'isolement constituent entre autres la palette des difficultés que doivent surmonter les personnes immigrantes pour recommencer une nouvelle vie au Québec. Malgré cela, les femmes s'engagent à construire un présent et un futur pour leurs familles et développent alors de fabuleuses stratégies d'intégration. «Elles frappent à toutes les portes et s'impliquent, quelles que soient les difficultés affrontées» (Vatz Laaroussi, 2000, p. 44), elles participent à la vie communautaire et sociale de leur entourage, elles vont investir du temps et des efforts pour participer aux activités sociales du quartier et de la ville. Elles vont inventer des manières de s'impliquer et de créer des sentiments d'appartenance envers ce nouveau lieu qui, petit à petit, se transformera en leur propre foyer.

Ainsi, on remarque que ces engagements en matière de stratégies d'intégration sont différenciés selon la génération et les besoins de ces femmes.

On voit alors une mère, qui travaille dans une usine à Joliette, s'implique aussi dans une fonction éducative à l'école de sa fille, pour partager plus de temps avec elle, pour se faire un réseau d'amis, pour pratiquer la langue du pays d'accueil et pour trouver un espace professionnel semblable à celui qu'elle avait au pays d'origine.

*[...] Ma fille qui a 10 ans, elle joue au soccer et je fais le bénévolat comme entraîneuse de l'équipe, après mon travail je vis ma vie; comme ça je peux avoir un autre espace. J'ai trouvé pour instruire l'équipe du soccer une langue, j'ai une communication avec laquelle vivre après ma journée de travail. Ça m'encourage, c'est différent de ce que je vis dans mon travail, cette institution où on parle avec les professeurs, les parents, c'est une autre chose (mère, ex-Yougoslavie).*

On peut voir aussi à Montréal une grand-mère contrer l'isolement et l'inactivité commune aux autres femmes âgées en créant un organisme pour grands-mères. Cette *stratégie d'innovation-crédation* à fort contenu d'implication et d'engagement social s'est érigée comme une solution pour plusieurs grands-mères.

*[...] Nous sommes des personnes âgées, nous sommes déjà négligées dans ce pays, car on n'accepte pas les personnes âgées, pour travailler il faut toujours des jeunes. Alors, si vous êtes des personnes âgées, vous ne pouvez pas travailler,*

*donc pour avoir contact avec les autres c'était toujours difficile, alors on a créé un organisme pour mamies. Là on peut travailler et trouver des gens de notre âge, on peut retrouver ensemble des conseils pour nos problèmes et on rencontre aussi des Québécois de notre âge (grand-mère, Congo).*

Ces générations de femmes se retrouvent aussi dans un engagement commun, pour partager des moments et des événements en famille, se faire un réseau d'amis, pratiquer la langue et s'insérer dans la nouvelle société.

*Dès le début, j'ai participé avec ma mère aux activités de bénévolat, ça m'a aidée à me trouver des amis et à pratiquer le français aussi (fille, Colombie).*

*J'ai toujours participé en tant que bénévole pour la fête des enfants; on est aussi membre de la commission culturelle d'un parti politique, ma mère, ma fille et moi nous avons travaillé ensemble pour la campagne d'un politicien, regardez... je vais vous montrer une photo de ma fille avec lui qui est sortie dans les journaux... (sa mère).*

Ces implications sont parfois en continuité avec une activité au pays d'origine, comme dans le cas de la grand-mère colombienne qui s'engage dans un organisme de personnes à faibles revenus et utilise ses compétences de cuisinière.

*Ça fait six mois que je travaille dans une organisation qui s'appelle La Soupière. C'est une maison pour personnes de faible revenu, il y a du monde tous les jours, et on fait des activités et on donne de la nourriture par exemple; et on donne des ateliers de cuisine aussi. Je suis animatrice et je donne des cours de cuisine colombienne principalement, on fait aussi de la cuisine africaine et on fait des échanges, les Africains aiment beaucoup qu'on fasse de la cuisine colombienne (grand-mère, Colombie).*

Les implications sociales des femmes réfugiées sont aussi en rupture avec les activités au pays d'origine et s'inscrivent dans une forme de reconstruction. « La rupture est vécue sur le plan géographique, mais aussi dans la famille, sur les plans socioéconomique et professionnel. Cette rupture se traduit d'abord par des pertes nombreuses et par la prise de conscience de la différence culturelle entre *l'ici et le là-bas* » (Vatz Laaroussi, 2000, p. 43). Elles ont laissé derrière elles une vie, un pays, une famille, un réseau, une histoire qui contient des pertes, des douleurs, mais aussi des éléments qui constituent un véritable héritage culturel et qui sont la base de la reconstruction de la nouvelle vie, paradoxalement, en continuité avec leur histoire.

*Le jour de partir, il y avait des émotions: la joie, la peine, parce qu'on vivait dans une société, on a laissé des amis. D'autre part, la vie qu'on a vécu là-bas a été très difficile, car en raison de la guerre, nous avons quitté le pays pour vivre dans un camp de réfugiés où on vivait vraiment très mal, alors quand le temps était arrivé de partir, une joie du départ parce qu'on va y aller dans un pays que même qu'on ne connaisse pas, on va se sauver, on va vivre bien (mère, Congo).*

Cette mère congolaise qui a réussi à réunir sa famille finalement (car les membres de la famille ne sont pas arrivés en même temps) s'est impliquée en tant que pasteure de l'église de sa communauté.

L'ensemble de ces stratégies, qu'elles soient innovantes, en continuité ou encore en rupture avec le passé ne sont jamais passéistes, mais plutôt progressistes et absolument connectées avec la vie au Québec. Elles mobilisent et se mobilisent dans une optique d'intégration pour le bien vivre-ensemble.

## 2. DES RAPPORTS DE GENRE EN MOUVANCE

Les représentations du masculin et féminin répondent à une catégorisation sociale de ce que doit être une femme ou un homme. Cette catégorisation est entre autres, basée sur certaines caractéristiques biologiques et mentales attribuées à chaque sexe. C'est donc socialement et culturellement que les hommes et les femmes vont être amenés à apprendre les comportements qui sont socialement acceptés et qui vont déterminer les rapports de genre (en contexte d'immigration, aussi dans la société d'accueil). Selon Préjean (1994) cette socialisation se fait par un « code » ou ensemble de normes qui régissent et différencient les conduites de chaque sexe. Ce code a une double dimension : symbolique (représentations) et politique (rapport de pouvoir) ; et il est particulier à une société donnée et toujours inscrite dans un processus de transformation, « le paraître, l'agir et le ressentir sont l'objet d'une codification basée sur l'appartenance d'une personne, dans une société donnée, à une classe de sexe, à laquelle, faut-il dire l'appartenance à une classe sociale, une ethnie, une religion, etc., vient se conjuguer » (*ibid.*, p. 56).

Alors, les représentations de ce que doivent être le masculin et le féminin et les rapports de pouvoir conséquents vont être façonnées par une panoplie de facteurs, autrement dit, par « l'interaction des différentes catégorisations » des êtres humains, pour valider la définition d'« intersectionnalité » forgé initialement par Kimberlé W. Crenshaw en 1989 (en référence à l'oppression et aux problèmes intersectionnels de discrimination et de violences auxquelles sont exposées les femmes en raison de leur ethnie et de leur genre, entre autres).

En accord avec Préjean (1994) selon qui les principes définissant les statuts, les rôles connus et les positions de chaque sexe sont redéfinis dans plusieurs sociétés, dont celle d'Amérique du Nord, on peut observer que les productions culturelles continuent à reproduire les modèles à suivre et à légitimer comme naturelles ces caractéristiques attribuées à chacun. Citons en exemple, l'activité chez les hommes *versus* la passivité chez les femmes ; l'agressivité chez les hommes *versus* la réceptivité et la bonté chez les femmes ; le contrôle chez les hommes *versus* l'abandon chez les femmes ;

la raison, la rationalité, la logique et l'intelligence du côté des hommes *versus* l'émotivité, l'intuition, la sensibilité et la sensualité de celui des femmes, pour ne mentionner que quelques-unes de ces représentations symboliques qui sont toujours présentes dans l'imaginaire social et qui nous font constater que l'idéologie du modèle patriarcal est loin d'être obsolète.

Ces éléments sont nécessaires pour comprendre les rapports de genre en contexte de migration, les rôles que chacun est censé jouer et les transformations liées à l'adaptation dans la nouvelle société. Ils s'actualisent dans la vie quotidienne, dans le milieu du travail et dans la vie de couple.

Ainsi, au sujet des représentations des rôles une femme nous raconte :

*Ici je fais ce que je ne faisais pas avant : aller faire l'épicerie, aller régler les affaires, gérer que je n'ai pas un court-circuit, aller signer les contrats, faire la mécanique de la voiture... tout ça était plus un travail pour hommes chez nous et je dois le faire tout moi-même ici (mère, Colombie).*

Cette femme qui est architecte, considère que la transformation de son rôle lui donne plus d'indépendance et d'autonomie, et que c'est un gain pour elle dans sa nouvelle vie, mais son insertion au marché de travail a été difficile à cause d'une double discrimination.

*Au début, ça a été vraiment dur parce que je me sentais discriminée pour être femme et pour être immigrante; en plus, en Colombie il y a une hiérarchie qui n'existe pas ici, j'étais plus respectée en tant que professionnelle là-bas, ici j'ai dû me gagner une place et une crédibilité avec mon travail avec beaucoup d'effort.*

Certaines femmes considèrent que les rôles ne changent pas et les rapports hommes/femmes sont égalitaires.

*On est pareil ici que là-bas, même pour les tâches domestiques les hommes de ma famille sont habitués à les faire (grand-mère, Colombie).*

Sa fille généralise ces changements qui se produisent dans tous les pays, même au pays d'origine : « *Je pense que le rapport homme/femme a changé partout, même en Colombie, les dernières générations d'hommes s'occupent aussi comme les femmes des tâches domestiques.* »

*[...] mon père a suivi plus de longues études que ma mère et ma mère elle va plus s'occuper des enfants, mais comme chez nous on avait accès à des domestiques, comment on faisait, c'est que ma mère elle s'occupait juste de faire à manger pour mon père. Mais pas parce qu'elle était une femme, je pense que c'était plutôt une façon de prouver qu'elle l'aimait (fille, Congo).*

Quoi qu'on puisse en penser, cette dernière motivation est inattendue, au mieux, inhabituelle dans un contexte québécois. Contexte, qui rappelons-le, a tendance à interpréter ces comportements comme sexistes.

Plusieurs femmes expriment la difficulté d'adaptation au changement de rôles spécialement pour les hommes.

*Les femmes ici sont plus indépendantes, elles ont aussi l'accès au travail et si les hommes sont machistes, cela va diminuer l'autorité des hommes sur les femmes et je crois que ça dérange certains hommes (mère, Colombie).*

*Chez nous il existe la polygamie; les femmes sont considérées comme moins importantes que les hommes, tandis qu'ici on est tous égaux. Tout cela dans mon cas personnel a influencé mon divorce (femme, Burundi).*

*Mon mari est tombé malade, ça fait deux mois, mais je crois que c'est la dépression parce qu'il a perdu son travail et il doit rester à la maison, c'est moi qui sors pour le travail, donc les rôles ont changé. Je suis très contente d'avoir un travail, et j'ai parlé à mon mari, pas pour demander la permission pour aller travailler sinon, parce que je pense qu'il est très important de parler pour vivre en paix à la maison. Alors, mon mari m'a dit «oui tu peux aller travailler», mais je pense qu'il n'a pas aimé d'être tout seul. Aujourd'hui, il va mieux et il est content que je travaille (mère, Colombie).*

Par conséquent, la perception de la différence des rôles attribués aux genres n'est pas uniforme, pas exclusivement positive et pas toujours mise en rapport avec la société d'accueil.

### 3. LA FORCE AU FÉMININ POUR LA FAMILLE

La reconstruction de la vie de la famille en contexte d'immigration est soutenue par la force des femmes qui sont prêtes à tout, même à sacrifier leur temps, leurs propres projets professionnels et si nécessaire leur propre bien-être pour celui des membres de la famille. Elles sont le soutien à tous les niveaux de l'unité familiale, de la survie du couple, de la préservation des valeurs du pays d'origine et de l'adaptation et l'intégration à la nouvelle société.

Ainsi, dans cette recherche nous avons eu plusieurs témoignages comme celui-ci d'une mère qui avait une vie professionnelle chez elle et qui, pour le bien-être de la famille, décide de soutenir d'abord le projet professionnel de son mari :

*L'un de nous devait étudier et l'autre, rester avec les enfants, c'est moi qui suis restée avec les enfants pendant que mon mari a fait la francisation et tout le processus d'équivalence et de démarches pour valider son diplôme d'ingénieur dans l'ordre d'ingénieurs; c'est ça qu'il a fait. Après j'ai commencé à travailler dans n'importe quoi, pour qu'il puisse continuer à étudier.*

L'unité familiale est précieuse pour cette grand-mère qui a vécu la perte des membres de sa famille à cause du conflit armé en Colombie et qui veut reconstruire une vie familiale :

*Je suis chargée de m'occuper de la maison, de la nourriture pour tous; mes enfants sont au travail, et mes petits-enfants qu'ont perdus ses parents sont avec moi, alors je dois m'en occuper. Maintenant, je ne suis plus la grand-maman, je suis plutôt une maman pour eux... le fait que mes enfants soient adaptés et intégrés c'est assez pour moi, s'ils sont bien, moi aussi (grand-mère, Colombie).*

Une mère monoparentale à Joliette s'oblige à occuper plusieurs emplois pour combler les besoins économiques de sa famille :

*Je travaille pour la cueillette de fraises, après je fais la vaisselle dans un restaurant et aussi je fais le ménage quelque part, je n'ai pas le choix... j'ai une famille, on a besoin d'argent. Je dois faire ça malgré que j'ai fait mes études chez moi, après le secondaire j'ai suivi un cours en gérance basique et en comptabilité.*

Les valeurs culturelles du pays d'origine sont aussi à la base de l'unité et de l'identité familiale que les femmes veulent préserver. « Paradoxalement, c'est aussi en étant plongé dans une culture différente qu'on apprend à reconnaître et à mieux connaître sa propre culture » (Legault et Fronteau, 2008, p. 49).

Pour cette grand-mère burundaise sa mission la plus importante en tant que femme aînée est celle de gardienne des valeurs et des traditions culturelles :

*Je crois que je suis toujours pour ma famille l'exemple à suivre quant à la garde des traditions de notre culture, le respect pour autrui et les bonnes mœurs; je suis sûre que mes enfants et petits-enfants ont bien gardé cela pour agir comme il faut n'importe où, où on est (grand-mère, Burundi).*

Une jeune fille parle de l'entraide et la force au féminin pour surmonter l'abandon du père :

*Tout s'est passé rapidement, peu de temps après notre arrivée au Canada, mon père nous a quittés malgré tous les efforts de ma mère pour le convaincre de rester avec nous, et ma mère, mon frère et moi sommes restés ici, à faire face à notre nouvelle vie, en ce pays. Finalement, j'ai compris que nous étions deux femmes avec un petit garçon qui avait besoin de nous, qu'il faut continuer... à se battre pour s'en sortir...*

En ce sens, en contexte d'immigration, la reconstruction de la vie familiale est un défi et un objectif que les femmes vont prendre en charge. Elles sont la plupart du temps, le soutien et le moteur de la survie de couple, de l'unité familiale, de la préservation des valeurs du pays d'origine et de l'intégration de la famille dans le pays d'accueil.

## **POUR CONCLURE : DES DISCOURS ET DES PARCOURS DE FEMMES QUI INSPIRENT UNE RÉFLEXION SUR MA PROPRE EXPÉRIENCE D'IMPLICATION SOCIALE**

Le partage et témoignage des expériences vécues par les femmes immigrantes de trois générations nous permettent constater qu'elles prennent en main leur propre intégration et celle de leurs familles en développant des stratégies différenciées selon les besoins, les générations et les contextes de chacune; constater que l'ensemble de ces stratégies est innovant, en

continuité ou encore en rupture avec le passé n'est pas passéiste, mais plutôt progressiste et en rapport avec la vie au Québec; et observer aussi que ces stratégies se traduisent souvent en implications sociales où les valeurs et les savoirs pluriels et culturels sont toujours en quête de reconnaissance et valorisation.

D'autre part, la recherche nous confirme certaines perceptions au sujet des rapports entre les hommes et les femmes. Ces rapports sont toujours en processus de transformation, ils sont déterminés par les comportements socialement acquis et acceptés comme corrects pour un homme ou pour une femme dans une société particulière. L'ensemble des caractéristiques attribuées comme naturelles aux représentations masculines ou féminines sont à la base de la catégorisation des êtres humains et de leurs rapports de pouvoir. En Amérique du Nord comme dans plusieurs sociétés, les principes qui délimitent les statuts, les rôles et les positions de chaque sexe sont redéfinis, mais les productions culturelles continuent à reproduire et à légitimer les modèles de l'idéologie patriarcale.

En côtoyant les femmes de trois générations réfugiées au Québec, on peut remarquer surtout leur force et leur courage pour surmonter toutes les difficultés et les défis qu'imposent l'adaptation et l'intégration de la famille à la nouvelle société; ce sont principalement elles qui prennent en charge la reconstruction de la vie familiale et la préservation des valeurs du pays d'origine, tout en ajoutant de nouveaux savoirs du pays d'accueil pour créer des liens d'appartenance et réussir à bien s'intégrer.

Les parcours et les discours de ces femmes sont inspirants et nous encourageant à nous impliquer aussi pour une vie plus harmonieuse et respectueuse de la diversité culturelle.

Aller chercher une grand-maman dans un bar ethnique ou assister à une cérémonie vaudou, ou être invitée d'honneur à la table d'une famille qui ne parle que le swahili (langue que je ne connais pas), sont des exemples des expériences que j'ai vécues dans le cadre du recrutement des participantes pour la recherche avec les femmes immigrantes réfugiées. Ainsi, j'ai été dans des endroits très particuliers pour faire le recrutement des femmes, j'ai invité des personnes chez moi, on a partagé en toute convivialité... Ces expériences diverses et enrichissantes m'ont montré une autre réalité des femmes immigrantes, elles m'ont poussée à en connaître plus sur l'histoire des revendications des femmes et ont donné un sens à ma propre implication en tant que femme, en tant qu'immigrante et en tant qu'intervieweuse.

**BIBLIOGRAPHIE**

- CRENSHAW, K.W. (1989). «Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics», *The University of Chicago Legal Forum*, n° 140, p. 139-167.
- LEGAULT, G. et J. FRONTEAU (2008). «Les mécanismes d'inclusion des immigrants et des réfugiés», dans G. Legault et L. Rachédi (dir.), *L'intervention interculturelle*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière inc., p. 43-66.
- PRÉJEAN, M. (1994). *Sexes et pouvoir: la construction sociale du corps et des émotions*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- VATZ LAAROUSSI, M. (2000). «Femmes immigrantes et mondialisation: des enjeux structurels ou conjoncturels?», dans M.A. Roy et A. Druelle (dir.), *Lectures féministes de la mondialisation: contributions multidisciplinaires. Les Cahiers de l'IREF*, n° 5, p. 37-55.



## **LES RAPPORTS INTERGÉNÉRATIONNELS QUAND LES FEMMES RÉFUGIÉES SONT VEUVES OU DIVORCÉES<sup>1</sup>**

Javorka Zivanovic Sarenac et Michèle Vatz Laaroussi

Lors de la recherche menée auprès de trios intergénérationnels de femmes réfugiées au Québec, nous avons rencontré des grands-mères, des mères et des filles et avons constaté que, si les aspects culturels paraissent souvent omniprésents comme filtres de production des pratiques et savoirs, leur condition commune de femmes réfugiées au Québec et leur trajectoire parsemée de ruptures, de pertes et de violences, les unissent tant dans les processus de production, transmission que dans les stratégies d'insertion, de changement et d'émancipation qu'elles déploient. En particulier, nous avons pu analyser des processus de coconstruction intergénérationnelle de nouvelles pratiques et de savoirs originaux qui démontrent que ces femmes, quels que soient leur âge et leur génération, vivent des changements importants, s'adaptent à leur nouveau contexte, s'y développent avec leur famille et y innovent dans des comportements et attitudes pertinentes face aux situations rencontrées. Nous avons aussi perçu que ces générations de

---

1. Ce texte a fait l'objet d'une présentation préliminaire et courte sur le site de l'ARUC Séparations parentales Recompositions familiales. [http://www.fss.ulaval.ca/cms\\_recherche/upload/aruc\\_famille/fichiers/que\\_savonsnous\\_7\\_en\\_ligne.pdf](http://www.fss.ulaval.ca/cms_recherche/upload/aruc_famille/fichiers/que_savonsnous_7_en_ligne.pdf)

femmes vivent beaucoup d'entraide et de solidarité même si les représentations et les pratiques se modifient selon les générations. Elles développent de nouvelles identités multidimensionnelles liées à leur génération et à leur société de vie, mais aussi à leur trajectoire migratoire commune.

Ces transformations identitaires et ces reconstructions intergénérationnelles se produisent dans des trajectoires et des situations familiales diversifiées. Cependant, notre étude nous a amenées à constater que nombre de ces femmes étaient en situation de divorce-séparation ou de veuvage, soit avant leur départ du pays d'origine soit durant leur parcours migratoire. Dans le présent texte, nous abordons les processus d'adaptation, de changement, d'entraide et de transmission construits par ces femmes réfugiées lorsque l'une des trois générations est en situation de veuvage, de séparation-divorce ou de monoparentalité<sup>2</sup>.

Nous présentons ici les grandes tendances issues d'une analyse secondaire des données parmi lesquelles nous avons sélectionné 25 trios avec au moins une femme dans une situation de veuvage, de séparation ou de monoparentalité. L'analyse porte sur les entrevues menées avec 14 trios (grand-mère, mère, fille) dont une des femmes au moins est séparée, veuve ou mère monoparentale. Ces 14 familles viennent du Burundi, du Rwanda, de la Colombie et de l'ex-Yougoslavie.

Notre objectif est de saisir qui sont ces femmes et comment s'articulent, dans leur parcours et dans leur intégration au Québec, la séparation, la migration et les rapports intergénérationnels. En particulier comment se réarticulent les relations intergénérationnelles et comment s'effectuent les transmissions de valeurs, de pratiques et de représentations entre des générations de femmes réfugiées au Québec lorsqu'elles ont vécu, à une ou l'autre génération, des séparations conjugales, des veuvages et la monoparentalité, soit un rapport différent aux hommes dans leur quotidien? Plus encore, ces ruptures conjugales et la monoparentalité ont-elles une influence sur la construction des représentations et des pratiques concernant les rapports hommes/femmes, le mariage, l'importance du pays et de la communauté d'origine?

Ces connaissances sont particulièrement importantes pour les travailleuses sociales et les intervenants dans les organismes travaillant avec les familles séparées, monoparentales et recomposées. En effet, ces organismes regrettent souvent de ne pas avoir de familles immigrantes dans leur clientèle et lorsqu'ils en ont, ils manquent de matériel pour intervenir. Plus encore, des travaux ont démontré une tendance à appliquer un

---

2. Cette analyse secondaire a été effectuée grâce à une subvention octroyée par l'ARUC Séparations parentales Recompositions familiales.

filtre culturaliste sur ces familles ou encore à les percevoir comme traditionnalistes, le divorce et la monoparentalité étant vus comme associés à la culture québécoise et à l'immigration. Ces stéréotypes et ce manque d'outils sont encore plus frappants lorsqu'on veut travailler avec des femmes réfugiées ayant vécu des situations de guerre et de violence et des pertes et traumatismes avant l'immigration.

## **1. QU'AVONS-NOUS APPRIS SUR LES TRANSMISSIONS ET PRODUCTIONS DE SAVOIR AU SEIN DES TRIOS INTERGÉNÉRATIONNELS DE FEMMES RÉFUGIÉES ?**

Nous avons d'abord identifié des processus originaux de circulation des savoirs et des pratiques entre ces générations de femmes réfugiées. Loin de se replier sur les traditions, pratiques et savoirs de la culture d'origine, elles en sont des interprètes qui les remodelent à l'aulne de leur parcours migratoire et de leur nouvelle société. Loin de s'assimiler passivement à la culture de la société québécoise, elles en sont des transformatrices et promeuvent ces nouvelles manières de se voir et de s'entraider dans leurs réseaux locaux et transnationaux. Dans un processus circulaire d'échanges et de coconstruction, elles produisent des attitudes et stratégies originales face aux obstacles de la vie et pour l'insertion sociale de chacune. Leurs rapports à l'autonomie, mais aussi à la famille, au travail, à la santé ou à la collectivité se transforment et se modulent différemment selon les générations et les événements de leur trajectoire. Les cultures d'origine et d'accueil colorent à la fois ces transformations et les noyaux de valeurs qui constituent le socle de leur identité individuelle et collective. On comprend dès lors que ces échanges intergénérationnels, quels que soient leur contenu et leur mode de circularité, sont importants pour l'insertion des divers membres des familles immigrantes et qu'il est nécessaire que les intervenants en aient une compréhension renouvelée, évitant ainsi les écueils du culturalisme et de l'ethnocentrisme (Vatz Laaroussi *et al.*, 2012).

De même, les aînées réfugiées, qui ont un long parcours de vie et des expériences multiples de perte et de changement, vivent des transformations dans leurs représentations et dans leurs pratiques, en même temps qu'elles tentent de transmettre aux jeunes générations des valeurs, des principes et des savoirs qui leur sont propres et qu'elles ont parfois apportés dans leurs bagages, parfois construits dans l'exil. En ce sens, elles se rapprochent des aînées du Québec qui se sont développées et reconstruites dans une société en transformation et les processus qu'elles vivent doivent aussi être investigués en ce qui concerne toutes les Québécoises (Vatz Laaroussi, 2014).

Finalement notre étude générique nous a permis de saisir que les transmissions et coproductions variaient selon les trajectoires migratoires et sociales des trois générations de femmes et en particulier en fonction de la génération qui arrivait en premier au Québec. Alors quelles sont les particularités pour les trios dans lesquels une femme au moins est veuve ou divorcée-séparée?

## 2. LE PORTRAIT DES FEMMES RÉFUGIÉES DIVORCÉES-SÉPARÉES ET VEUVES

Les grands-mères, provenant de quatre pays, Burundi, Rwanda, Colombie et ex-Yougoslavie, sont âgées de 62 à 83 ans. Neuf grands-mères sont veuves, et 5 sont séparées-divorcées. Les mères venant des mêmes quatre pays sont âgées de 42 à 55 ans. Quatre mères sont divorcées-séparées et une mère est veuve. En ce qui concerne les filles, âgées de 15 à 28 ans, deux d'entre elles sont séparées-divorcées. Nous pouvons donc accéder aux trajectoires et représentations de 11 femmes réfugiées divorcées ou séparées et de 10 femmes veuves. Les femmes veuves l'ont été très majoritairement avant leur arrivée au Québec. Les femmes divorcées de la génération des mères et grands-mères l'ont été majoritairement dans le pays d'origine alors que les filles ont divorcé au Canada (tableau 12.1).

**TABLEAU 12.1.**

### Portrait des femmes réfugiées divorcées-séparées et veuves

Pays	Nombre	Grands-mères	Mères	Filles
Burundi	1	1 veuve		1 divorcée Première venue
Colombie	8	3 veuves 2 divorcées 3 séparées Premières venues	1 veuve 2 séparées 1 divorcée Premières venues	
Rwanda	2	2 veuves	1 divorcée Première venue	
Ex-Yougoslavie	3	3 veuves	Mariées Premières venues	1 divorcée

## 2.1. Les grands-mères, veuves et divorcées : les suiveuses

Nous constatons que pour les grands-mères d'ex-Yougoslavie venues au Québec en tant que veuves, le veuvage était la raison principale de leur immigration au Canada. Elles sont arrivées après la mort de leur mari; elles ne pouvaient pas vivre seules dans une situation économique et sociale difficile, donc le veuvage, ou le fait qu'elles soient restées seules, les a forcées à déménager. En effet, la majorité d'entre elles sont venues parrainées par leurs enfants réfugiés au Québec, plusieurs années après qu'ils aient fui la guerre.

C'est le même cas pour la grand-mère **burundaise**. La petite-fille divorcée est arrivée la première au Canada et les deux autres femmes l'ont suivie. La grand-mère au moment d'arriver au Canada, était déjà veuve, et la mère aussi. Il s'agit donc d'une famille de trois générations de femmes monoparentales.

La première raison de l'immigration des **femmes rwandaises** au Québec était la violence, la guerre civile et le chaos dans leur pays. Une autre raison du déménagement au Québec a été soulevée par ces grands-mères; elles sont venues aider leurs filles, par exemple, à ouvrir un commerce, à garder les petits-enfants, ou pour d'autres raisons. Ces grands-mères étaient déjà veuves. Donc, elles étaient « libres » pour venir après leurs enfants ou petits-enfants au Canada. La mère arrivée en premier était déjà divorcée.

## 2.2. Les femmes colombiennes veuves et divorcées : les chefs de file

La raison principale du déménagement des familles **colombiennes** au Québec est la violence vécue dans le pays d'origine. Dans certains cas, ce sont les grands-mères qui sont venues les premières, dans d'autres ce sont les mères et, ensuite, elles ont parrainé les filles ou les grands-mères. Il est arrivé que toute la famille soit venue en même temps (environ 15 personnes en une seule fois dans un cas). Dans la majorité de cas colombiens, la première arrivée au Québec était la femme divorcée, séparée ou veuve, elle a alors effectué les démarches pour que les autres femmes et membres de la famille puissent venir. Ces premières arrivées ont aidé également les autres dans leur processus d'adaptation et d'intégration.

## 2.3. Les femmes divorcées et veuves, premières actrices de la migration familiale

Ainsi les femmes divorcées, séparées ou veuves (de trois générations), quels que soient les raisons particulières de leur départ et leur parcours migratoire, sont majoritairement les premières à venir au Canada à l'exception

des femmes d'ex-Yougoslavie, dont les mères arrivées en premier étaient et sont encore mariées. Dans toutes les générations, le fait qu'une femme est divorcée ou veuve, a été la principale ou l'une des principales raisons pour le déménagement et, en même temps, un des facilitateurs de la mobilité. En particulier cet isolement a simplifié leur décision de venir au Canada et les a placées en position de leader dans l'immigration de l'ensemble de leur famille, et ce, de manière intergénérationnelle.

Dès lors nous pouvons remettre en question le stéréotype de la femme divorcée, monoparentale ou veuve, particulièrement fragile ou vulnérable, dans son pays d'origine tout autant que l'idée reçue des femmes immigrantes s'émancipant au Québec par le divorce. Dans notre recherche, toutes les femmes divorcées, séparées ou veuves, pour la majorité d'entre elles avant leur migration et venues les premières de leur famille au Québec, sont des femmes fortes et très autonomes. Ces femmes sont en général très actives, sociables, autonomes, bien intégrées et indépendantes. Elles ont plus de responsabilités qu'avant leur départ, mais en même temps elles ont plus de pouvoir qu'elles n'en avaient dans leur pays d'origine. Elles sont aussi responsables de leurs propres décisions, comme le dit cette mère rwandaise: *«Je n'ai pas besoin d'un homme pour valider mon choix. Je me sens plus libre.»*

### **3. DES FEMMES QUI FONT FACE AUX OBSTACLES DE L'INTÉGRATION**

#### **3.1. L'expérience positive des femmes colombiennes**

Nous constatons aussi que le veuvage et le divorce ainsi que l'immigration chez les grands-mères et les mères colombiennes arrivées les premières de leur famille se vivent très positivement. Ces femmes veuves, divorcées ou séparées utilisent le réseau local et transnational, composé de membres de la famille élargie, de la communauté latino-américaine et immigrante, des ressources religieuses et des organismes communautaires pour surmonter les difficultés à vivre toutes seules. Bien qu'à leur arrivée, la langue soit considérée comme un obstacle, elles utilisent toutes les ressources à leur disposition pour le dépasser dont les cours formels et informels ainsi que les rencontres interculturelles et cet obstacle ne les empêche pas de bien s'intégrer. Elles sont aussi ouvertes et sociables, plusieurs d'entre elles ont des contacts avec l'Église et des associations religieuses et elles sont toujours en contact avec les autres (latinos, amis immigrants, mais aussi avec les Québécoises). Au Québec, elles ont appris à prendre soin d'elles-mêmes beaucoup plus que dans leur pays d'origine. Une mère précise: *«ici, j'ai plus de force, je pense à moi aussi, avant je pensais seulement à ma famille»* (C7JM, p. 6).

Ces femmes sont aussi actives, par exemple, elles font de la gymnastique, elles sortent pour marcher, elles prennent un café avec des amis hors de la maison, etc. En général, elles développent leur vie sociale. Ces femmes concilient leur situation conjugale et la migration de manière à mieux dépasser les obstacles qu'elles rencontrent. Elles s'entraident beaucoup entre les trois générations et comptent les unes sur les autres pour faire face aux difficultés liées à l'intégration sociale et à l'insertion professionnelle.

### **3.2. Des femmes fortes**

De même, la majorité des femmes réfugiées séparées et veuves rencontrées ont fait les démarches au Québec pour faire venir les autres femmes et membres de leur famille. Par conséquent, elles ont un rôle social et familial supplémentaire. Elles deviennent la personne porteuse du regroupement familial et « la personne responsable de l'adaptation » des autres membres de la famille arrivés après elles. Cette règle est particulièrement vraie pour les femmes de Colombie, du Rwanda et du Burundi. Elle est confirmée pour les ex-Yougoslaves, à l'exception que ces femmes premières venues sont mariées. Il s'agit généralement de femmes fortes et très autonomes, mais nous pouvons conclure que leur rôle est plus difficile dans la vie quotidienne parce que leurs mères, donc les grands-mères dans ce cas, sont très dépendantes sur plusieurs plans : santé, langue, vie quotidienne.

### **3.3. La dépendance comme expérience difficile des grands-mères et des mères**

Contrairement à plusieurs grands-mères colombiennes, le veuvage, la séparation ou le divorce sont des situations difficiles à surmonter dans l'immigration chez les grands-mères de l'ex-Yougoslavie, du Burundi et du Rwanda. Ces femmes seules partagent des difficultés sociales telles que l'isolement, la dépendance, le manque de connaissance de la langue française, le manque de réseau, le manque d'activités, la dévalorisation, le déracinement, la difficulté d'adaptation aux changements, le manque de connaissance du voisinage, la peur de l'hébergement en résidences pour personnes âgées...

La situation difficile des grands-mères est très souvent une charge supplémentaire pour leurs filles lorsqu'elles sont les premières venues en particulier. Une femme d'ex-Yougoslavie précise :

*Je ne peux pas imaginer que ma mère aille dans une institution pour les personnes âgées. C'est dans notre tradition de prendre soin de nos parents âgés. Les parents ont pris soin de nous quand nous étions enfants, et il est maintenant à notre tour de prendre soin d'eux (Yu3SM, p. 5).*

Le veuvage de ces femmes a influencé leurs filles dans le sens qu'elles se sentent responsables: 1) d'amener leurs mères au Québec et 2) de prendre soin d'elles une fois au Québec. Une fille indique clairement: «*C'est mon rôle de m'occuper de ma mère, tout comme de mes enfants*» (Yu2SM, p. 2). Pour les filles, le veuvage de leurs mères devient une obligation et une responsabilité, mais en même temps une forme d'échange. La mère donne la vie à une fille; quand la mère devient vieille, la fille prend soin d'elle.

Une femme colombienne séparée, arrivée en premier et dont la mère est veuve, confirme:

*Pour ma mère, c'est très dur, elle ne maîtrise pas la langue, elle se sent très seule, elle ne peut pas sortir toute seule parce qu'elle pense qu'elle va se perdre. Je l'accompagne toujours, chez le médecin, pour le magasinage, pour n'importe quel travail administratif, je suis son interprète, etc. Ici, je continue à être la responsable de la famille et je continue à être stressée quand toutes ces lettres arrivent... je me sens désespérée. Je dois m'occuper de tout.*

#### **4. LA TRANSFORMATION ET LA TRANSMISSION DES VALEURS : DES RAPPORTS INTERGÉNÉRATIONNELS EN CHANGEMENT**

Les valeurs et les savoirs que les femmes séparées et veuves veulent transmettre ne diffèrent pas de celles des autres femmes: la langue maternelle, la religion, les valeurs familiales, l'importance de l'éducation, les recettes, les chansons et les danses du pays d'origine, des proverbes, des devinettes, etc. Ces femmes croient que cette transmission est leur devoir, que ce soit dans leur pays d'origine ou dans l'immigration, qu'elles soient divorcées ou pas. Les valeurs doivent être transmises à la génération suivante! Pour cela, on constate que les femmes séparées ou veuves s'engagent particulièrement dans les relations intergénérationnelles comme si la coupure des relations conjugales horizontales amenait à un surinvestissement des rapports verticaux transgénérationnels.

Les grands-mères se voient comme devant transmettre les valeurs et la culture de leur pays d'origine, dont les traditions familiales et l'importance du mariage. Les mères insistent sur la langue, la religion et les liens familiaux. La deuxième génération est également responsable d'accueillir et de faire entrer la nouvelle culture et les nouvelles connaissances dans la famille. «*Ma grand-mère est préservatrice de la tradition pendant que maman reçoit de nouvelles connaissances*» (fille, Colombie). Enfin, les petites-filles soulignent l'importance de préserver la religion de leurs ancêtres et la langue. De même, les plus jeunes, encore plus lorsqu'elles sont les premières arrivées, se voient comme responsables des générations précédentes,

soit la mère et la grand-mère. Il y a donc une transformation du rapport à la culture d'origine et à la transmission au fur et à mesure des générations ainsi qu'une circularité des transmissions de pratiques et de savoirs. Ces transformations semblent accélérées ou plus visibles lorsque la femme arrivée en premier est séparée ou veuve.

Ainsi certaines grands-mères, elles-mêmes veuves ou séparées ou dont la fille est séparée, pensent qu'elles n'ont pas la possibilité de transmettre tous leurs savoirs et qu'elles ne sont pas capables de résister aux changements. En particulier, les grands-mères colombiennes sont conscientes que le monde change et que les personnes changent aussi (incluant elles-mêmes).

*Je ne me sens pas comme la personne responsable de transmettre la culture de mon pays aux futures générations de ma famille. Je pense que le monde change et tout le monde change aussi. Il faut accepter ça. S'ils veulent acquérir une culture qui n'est pas la nôtre, je ne pourrai pas l'empêcher (grand-mère, Colombie).*

Ces grands-mères sont aussi celles qui estiment que la nouvelle génération leur apprend beaucoup de nouvelles choses pertinentes à leur vie au Québec et elles s'ouvrent à ces transformations. La situation conjugale de ces grands-mères les amène ainsi à vivre plus, et plus vite, des changements de valeurs et de pratiques, elles sont à la fois plus vulnérables et plus fortes face à la migration que les grands-mères encore en couple.

## **5. LES RAPPORTS HOMMES/FEMMES ET LA REPRÉSENTATION DU MARIAGE : DES REPRÉSENTATIONS ET PRATIQUES QUI SE TRANSFORMENT AU FIL DES GÉNÉRATIONS**

En ce qui concerne les rapports hommes/femmes et la représentation du mariage, nous constatons des représentations et pratiques qui se transforment au fil des générations. Par exemple, pour les grands-mères colombiennes ou d'ex-Yougoslavie, même veuves ou divorcées, il est très important de se marier, en fait, d'avoir un mariage officiel avec la signature. Pour elles, le mariage est une relation bâtie sur le respect mutuel et sur l'égalité dans la relation. Il est aussi très important que les maris de leurs petites-filles soient Colombiens. Une grand-mère indique : « *Je préfère que les filles et petites-filles de ma famille trouvent un homme de la Colombie, parce que les hommes de la Colombie ne laissent pas les femmes si facilement. Je pense si les deux sont de la Colombie, ils vont se comprendre mieux.* »

Tandis que pour les mères colombiennes, dont trois sont elles-mêmes séparées, l'important est que leurs filles soient heureuses, aimées et respectées. L'officialisation du mariage et la nationalité du conjoint sont

beaucoup moins essentielles. Ces mères conseillent à leurs filles de trouver des hommes qu'elles aiment et de bien réfléchir avant de choisir le père de leurs enfants.

Et plus, pour les petites-filles, le mariage n'est plus important, elles envisagent la possibilité de vivre avec un partenaire avant le mariage et elles ne souhaitent pas un mari de leur pays d'origine. Elles se rapprochent ainsi des jeunes Québécoises : *«Moi j'ai quitté la maison à 19 ans parce que j'avais le besoin de me trouver avec moi-même. De savoir qui j'étais et ce que je voulais faire.»*

De même, la transformation des rôles hommes/femmes fait l'objet d'appréciations qui évoluent selon les générations et selon l'expérience des femmes, principalement pour les Rwandaises et Burundaises. En Afrique, il est considéré comme normal que les hommes n'effectuent pas de travaux domestiques. Au Québec, les femmes perçoivent que ce partage des tâches est plus «normal» et habituel. Selon une grand-mère veuve, ce changement constitue peut-être la raison de l'augmentation des divorces chez les Burundaises du Québec. Pour la mère, ce changement du rôle est plus acceptable ici, elle ne le juge ni positif ni négatif, c'est simplement différent ici. Par contre, pour la fille, divorcée, ce nouveau partage est vu comme très positif et appréciable.

On retrouve les mêmes représentations en changement concernant les divorces. La grand-mère n'est pas d'accord avec le divorce de sa fille et elle explique que sa fille *«a pris la manière de voir les choses comme les blancs»*. Elle indique que, même si un mariage est difficile, la femme doit s'occuper de ses enfants, de son mari et des autres travaux domestiques. Cette grand-mère aussi précise que *«c'est pour les enfants qu'on reste dans le mariage, pas pour l'homme»*. Elle se demande également : *«Si ma fille est divorcée, quelle image montre-t-elle à sa fille?»* Selon elle, le divorce de sa fille est un mauvais exemple pour sa petite-fille.

Une mère rwandaise indique aussi que pour elle, il est très important de transmettre à ses filles la persévérance et l'importance de trouver «des stratégies» pour que le mariage fonctionne bien (R3QM). Par contre, les filles dans ces familles soulignent si leurs futurs maris ne les aiment pas ou s'ils ne veulent pas continuer à vivre avec elles, elles n'auront pas d'autre choix que le divorce. Ainsi au fil des générations et de la migration, le divorce devient une possibilité, ce qui n'était pas envisageable dans le pays d'origine ni pour la génération la plus âgée. Cependant, là encore, l'expérience de séparation et de monoparentalité peut transformer les représentations, même chez les aînées comme l'explique cette grand-mère

colombienne veuve: «*J'étais mariée avec mon mari 44 ans et jamais on ne s'est séparé. Je voudrais transmettre ça à mes filles et à mes petites filles. Moi je dis, vous devez savoir si l'homme est une bonne personne, s'il n'est pas bon... ne continuez pas avec lui!*»

## **6. MAIS QUELLE PLACE TIENT L'EXPÉRIENCE DE DIVORCE DES FEMMES DANS CES CHANGEMENTS DE REPRÉSENTATION ?**

Nous constatons que l'expérience du divorce ou de la séparation peut être aussi positive que négative.

Pour la majorité des femmes, cette expérience semble vécue positivement lorsqu'elle est couplée avec l'immigration. On peut poser l'hypothèse que ce serait différent si elles étaient restées divorcées dans leur pays d'origine. Pour plusieurs, c'est la première fois qu'elles sont en mesure de reconnaître leurs capacités. Elles indiquent qu'elles sont aussi capables que les hommes, et parfois même plus. Elles se disent satisfaites des transformations qu'elles ont vécues au Québec. Elles sont conscientes de leurs responsabilités, mais en même temps cette responsabilité leur donne un pouvoir qu'elles n'avaient pas dans leur pays d'origine. L'expérience du divorce et de l'immigration leur donnent l'indépendance et l'autonomie, deux choses qu'elles n'avaient pas dans leur pays d'origine. Il en est de même pour une des filles burundaises qui a divorcé au Québec et qui exprime les effets de cette séparation: «*Ici, j'ai changé beaucoup, je suis plus indépendante et je prends mes propres décisions*». Elle souligne: «*Ce n'est pas la même chose là-bas et ici, ici on a [les femmes] des droits pareillement que les hommes, alors, j'aime beaucoup plus ça!*» De même son divorce est lié à une tradition de son pays d'origine, la polygamie. Elle explique: «*Chez nous, il existe la polygamie: les femmes sont considérées moins importantes que les hommes, tandis qu'ici on est tous égaux. Tout cela, dans mon cas personnel, a influencé mon divorce.*»

Mais, nous avons constaté que, dans certains cas, l'expérience était vécue difficilement. Par exemple, des femmes colombiennes indiquent que l'expérience du divorce ou de la séparation a eu une influence importante sur leur identité. Ces femmes ont plusieurs identités, elles sont immigrantes, grands-mères, mères, filles, sœurs, étudiantes, travailleuses, femmes au foyer, etc. Mais elles indiquent qu'elles ont dû en plus prendre des rôles, voire une identité masculine. Même si ces femmes se sentent adaptées et intégrées au Québec, elles précisent qu'ici, elles se sentent plus homme que femme. En vivant toutes seules (donc, sans homme), elles accomplissent des tâches qu'elles n'avaient jamais effectuées dans leurs

pays (par exemple, la mécanique automobile, payer des factures, les réparations à la maison, des tâches qu'elles considèrent comme tributaires d'un homme). Ces femmes sont ainsi ambivalentes sur leur expérience de divorce et ses effets dans l'immigration. Cette séparation vécue dans un environnement québécois remet en question leur représentation des femmes et de la féminité :

*Ici au Québec, les femmes ne sont pas de vraies femmes, elles sont comme des hommes, elles marchent vite, elles sont fortes, lourdes... Les hommes ont peur des femmes. Les femmes doivent être délicates, belles, doivent savoir séduire et être agréables. Le mari est là pour la protéger; même si elle est forte, elle doit montrer à l'homme que c'est lui qui est le chef de la maison (mère séparée, Colombie).*

De ce fait, certaines femmes colombiennes, qui vivent seules et qui doivent jouer le rôle d'un homme et d'une femme en même temps, assument difficilement ces responsabilités et cette autonomie fort appréciés par d'autres. Ces femmes considèrent qu'elles ne peuvent se sentir femmes qu'avec un homme à leurs côtés et le plus souvent elles vont se remettre rapidement en couple. Elles forment ainsi des familles recomposées, avec un autre homme colombien ou un Québécois et dans une autre étude en cours, nous constatons que certaines de ces femmes vivent des séparations et des recompositions conjugales à répétition, supportant très mal de vivre seules.

## **CONCLUSION : IMMIGRATION, SÉPARATIONS ET RECONSTRUCTION IDENTITAIRE**

Il apparaît clairement que, quelle que soit leur perception de la séparation, le fait que ces femmes sont divorcées n'est pas au centre de leur identité. Elles sont des mères, des filles, des immigrantes, des travailleuses, des sœurs, des amies, etc., et elles ont une identité à facettes multiples qui se reconstruit tout au long de leur parcours. Elles sont habituées à jouer des rôles différents et habituées aussi à s'adapter, s'intégrer rapidement et facilement à une situation donnée. Aucune de ces femmes ne souligne explicitement le divorce comme une dimension de son identité même si cet événement couplé à la migration a changé radicalement sa vie, leur donnant maintenant plus de liberté et d'indépendance ainsi que plus de responsabilités. Le veuvage, surtout chez les grands-mères prend davantage place dans l'identité des femmes, mais ouvre aussi, avec la migration, sur des transformations, des représentations, des pratiques et des rapports intergénérationnels ainsi que sur des pratiques d'émancipation bien particulières.

Nous avons pu analyser que les représentations et les pratiques intergénérationnelles sont plus particulières et plus en transformation lorsque c'est la mère qui est séparée ou veuve et qui vit la monoparentalité. Par

ailleurs, c'est lorsque la femme séparée ou veuve arrive en premier dans la chaîne migratoire intergénérationnelle, qu'elle est amenée à développer des savoirs d'intégration qu'elle va utiliser et transmettre aux autres générations, jouant ainsi un rôle majeur dans les transformations et l'adaptation de tous les membres du réseau familial. Elles sont aussi celles qui vont porter la responsabilité de l'entraide intergénérationnelle dans des situations difficiles (maladie, problème de couple, naissance, etc.) alors que les grands-mères veuves vont jouer le plus souvent un rôle de pivot dans l'aide à la mère arrivée en premier et monoparentale en particulier pour le soin et la prise en charge des enfants.

*Elle m'a beaucoup soutenue maman. Si je ne l'avais pas, je ne pense pas que mon entreprise fonctionnerait bien. Après mon divorce, je devais reprendre ma vie en main et celle des enfants. Je ne pouvais pas seulement m'occuper des enfants. C'est pourquoi elle est venue. Aujourd'hui, je suis fière de mon commerce. J'ai réussi. C'est pour ça que c'est bien d'avoir la famille parce qu'elle nous aide à nous réaliser (mère, Rwanda).*

Les femmes réfugiées ayant vécu des séparations-divorces prennent une place centrale dans les transformations intergénérationnelles circulaires. Souvent en tête de la mobilité familiale, elles servent de pivot dans la transmission et dans les changements au sein des générations. Il est notable que ces femmes seules sont au cœur de l'intégration des différentes générations et des différents membres de leur famille élargie, mais elles sont aussi au cœur de nouvelles stratégies d'entraide intergénérationnelle.

Les séparations conjugales et le veuvage peuvent ainsi être approchés d'une nouvelle manière lorsqu'on les conjugue avec l'immigration. Survenant avant ou durant la trajectoire migratoire, ils permettent de comprendre les processus de changement, d'émancipation et d'insertion mis en place par ces femmes pour elles-mêmes, mais aussi de manière intergénérationnelle. De nouvelles modalités d'entraide familiale se développent, mais aussi ces responsabilités peuvent parfois s'ajouter aux difficultés d'intégration rencontrées par les unes ou les autres. Il y a ainsi au travers des séparations et des mobilités une forme de recomposition familiale qui repose sur des rapports intergénérationnels en transformation. Les rôles de chacune se trouvent ainsi redéfinis dans la coconstruction de nouvelles représentations, de nouveaux savoirs et de rapports hommes/femmes renouvelés. Les processus de reconstruction identitaire mis en œuvre par ces femmes sont colorés à la fois par l'exil et ses pertes, l'insertion et ses apprentissages, mais aussi par la nouvelle situation conjugale, veuvage ou divorce, et ses effets transformateurs tant du quotidien que de l'imaginaire. C'est alors que les intervenants sociaux et les organismes peuvent représenter des ressources importantes pour soutenir ces femmes dans leurs difficultés et transformations en tenant compte de leurs potentiels et des réseaux intergénérationnels dans lesquels elles s'inscrivent.

**BIBLIOGRAPHIE**

- VATZ LAAROUSSI, M. (2014). «Les aînées réfugiées au Québec: entre transmission et transformation sociale?», *Recherches féministes*, vol. 26, n° 2, p. 105-126.
- VATZ LAAROUSSI, M. *et al.* (2012). «De la transmission à la construction des savoirs et des pratiques dans les relations intergénérationnelles de femmes réfugiées au Québec», *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 25, n° 1, p. 136-156.

CHAPITRE

# 13

## **LE RÔLE DES MÉDIAS ET D'INTERNET DANS LES RELATIONS INTERGÉNÉRATIONNELLES DE FEMMES RÉFUGIÉES AU QUÉBEC**

Marie Louise Thiaw

Ce chapitre livre des résultats préliminaires de l'analyse du rôle des médias et d'Internet dans la transmission et la coconstruction des savoirs, des pratiques et de l'entraide au sein de familles réfugiées qui réunissent trois générations de femmes occupant la même habitation ou vivant à proximité. Cette recherche doctorale, conduite sous la direction de Lucille Guilbert, s'inscrit dans le projet plus large portant sur les trios de femmes réfugiées.

Après une brève revue de littérature sur les liens entre médias et migrations forcées, nous présentons l'approche conceptuelle et méthodologique qui a présidé aux analyses desquelles nous retenons quatre thématiques émergentes, soit les usages des médias et d'Internet 1) comme lieu d'apprentissage de la langue et de la culture québécoises, 2) comme expression de la solidarité intergénérationnelle, 3) comme agent d'exacerbation des conflits familiaux, enfin, 4) comme catalyseur de l'individuation de jeunes femmes de troisième génération.

## 1. UNE REVUE DE LITTÉRATURE

La migration forcée est un choc. La plupart des familles doivent constamment faire face à de nombreux bouleversements et crises dans leur nouvelle vie d'immigrants. Elles jonglent avec leur désir de maintenir leur identité d'origine et l'ouverture au nouveau pays. Cette situation engendre des frictions au sein des familles en somme, un choc générationnel.

Les médias et Internet jouent un rôle primordial dans les relations intergénérationnelles. Non seulement ils peuvent souder les membres de la famille à travers les écoutes collectives d'information ou d'émission, mais encore ils peuvent exacerber les conflits. Longtemps considérés comme instruments de domination des plus forts, les médias sont vus de nos jours comme des objets au service des usagers. Ainsi, la théorie fonctionnaliste *Uses and Gratification*, développée en 1974, par Elihu Katz et Jay G. Blumler explique la réception des messages médiatiques en fonction des besoins que les auditoires veulent combler à travers l'écoute de certaines émissions.

Dans la même lancée, Millette et Proulx (2013) affirment que l'usage d'une technologie n'est jamais neutre. Bien plus, il est porteur de valeurs et de sources de significations sociales pour l'utilisateur. Ainsi, en nous intéressant aux rapports différenciés aux médias entre trois générations de femmes, nous ne pouvons manquer d'observer et de décrire ce que les réfugiés font effectivement avec différentes technologies, comme les médias et Internet. Comme le soulignent Millette et Proulx (2013, p. 28), « cette approche permet de décrire, de manière détaillée et complexe, les entrelacements subtils, cycliques et permanents entre, d'un côté, les usages qui sont faits de ces technologies et, de l'autre, les pratiques personnelles et sociales des individus ».

Aussi, la théorie des *Uses and Gratifications* (Katz, Blumler et Gurevitch, 1974; Ruggiero, 2000) soutient que les gens cherchent activement et intentionnellement différents médias pour combler cinq catégories de besoins : cognitive, affective, d'évasion, d'intégration macro (soit une appartenance à la société) et d'intégration micro (soit une appartenance à la famille ou à un réseau de proches).

Les personnes immigrantes ne sont pas seulement des victimes du système médiatique. Les médias du pays d'accueil participent énormément à l'intégration et à l'adaptation à la société d'accueil (Riggins, 1992; Subervi-Vélez, 1986). D'ailleurs, les chercheurs remarquent que ceux qui sont le plus exposés aux contenus médiatiques s'adaptent plus facilement à leur nouveau pays (Becker, 1998; Johnson, 1996; Lee et Tse, 1994; Stilling, 1997).

Les recherches effectuées sur l'usage des médias par les immigrants (Elias, 2008; Hayes, 2006; Hwang et He, 1999; Johnson, 1996; Reece et Palmgreen, 2000) démontrent que la plupart du temps, les médias assurent un rôle central dans la vie des migrants, dont le besoin de communication (comme le besoin d'information sur la nouvelle société ou la nécessité d'une continuité culturelle) est de plus en plus aigu au cours de la délocalisation. Les consommateurs de médias, loin d'être passifs, interprètent, perçoivent et déterminent le sens des images véhiculées par les médias. Ainsi en contexte d'immigration forcée les médias sont souvent utilisés pour trois raisons: le besoin de s'adapter à la société hôte, le besoin d'une affirmation identitaire et aussi le besoin de relaxation.

Beaucoup de réfugiées arrivent sans aucune connaissance des deux langues officielles du pays. Les médias deviennent pour eux le miroir de la société hôte. Les personnages télévisuels sont très rapidement adoptés. Vu qu'ils sont accueillis dans l'intimité familiale, ils deviennent des amis, des guides pour les premiers pas dans le pays d'accueil.

Dans une étude faite sur l'usage de médias au sein des familles russes immigrantes en Allemagne, Nelly Elias et Dafna Lemish (2008) citent l'exemple d'une femme russe qui explique que le fait de regarder la télévision était devenu pour elle un devoir qu'elle inscrivait dans son agenda afin d'apprendre l'allemand. Au début, il lui était impossible de tenir pendant dix minutes à écouter sans rien comprendre. Par la suite, elle a fini par adopter les personnages de dessins animés et par apprivoiser la langue.

L'usage des médias est favorisé en vue de l'intégration à la nouvelle société. Il permet l'apprentissage des codes et des règlements. Dans certains cas, les médias sont utilisés pour favoriser la transmission intergénérationnelle de la langue et de la culture du pays d'origine.

La transmission de la culture est un enjeu capital pour le bien-être des réfugiées. Les contenus médiatiques diffusés dans la langue maternelle des immigrants jouent un double rôle. D'une part, ils sont un moyen d'apprentissage de la nouvelle société et des manières de s'y adapter (Hwang et He, 1999; Viswanath et Arora, 2000; Walker, 1999). En second lieu, les médias participent à la transmission et la conservation du patrimoine culturel des immigrants et au renforcement du sens de la solidarité (Lee et Tse, 1994; Lum, 1991; Zilberg et Leshem, 1996).

Internet et les médias traditionnels (télévision, radio, papier journal) transmettent des valeurs et des savoirs à une très grande vitesse permettant ainsi de faire reculer l'ignorance tout en influençant les comportements des individus.

Le développement des techniques de transmission tels les réseaux câblés, le satellite de diffusion directe, Internet et le numérique peut aliéner le consommateur de médias autant qu'il peut l'affranchir et le conduire, quelle que soit son origine, à s'approprier de façon personnelle les produits culturels qui favorisent sa participation à la vie active dans la société hôte (Curovac Ridjanovic, 2007, 2011; Sanchez Balbuena, 1996; Walker, 1999). Lieu de divertissement, d'information, d'apprentissage, les médias occupent une place importante dans la vie quotidienne de tout le monde. Ils sont incontournables dans leur mise en mots et en images du monde. Ils ont réussi à faire du monde un village planétaire comme en a rêvé McLuhan en 1967. Les médias fascinent autant qu'ils suscitent la méfiance.

Les médias sont un important agent de socialisation et ont une influence particulière sur l'individu « en l'aidant à former et à développer son propre système de connaissances et de valeurs, de croyances et des attitudes, des images de lui-même et des autres, des compétences et des comportements souhaités, facilitant son intégration sociale » (Albulescu, 2003, p. 111). Les médias exercent un ensemble d'influences sur la vie des individus et cela depuis leur enfance. Ils modèlent leur développement intellectuel et influencent les comportements à travers des changements de psychologie de l'individu, la création d'attitudes, la formation comme être humain, son intégration sociale et l'organisation de sa vie sociale (Cerghit, 1972, p. 149).

Les médias suscitent, dans une large mesure, la volonté de l'individu de participer à des expériences sociales. Par conséquent, il s'implique plus dans la vie sociale, il peut soutenir des discussions sur ces questions avec la famille ou les amis, et développer des relations sociales avec d'autres membres de la communauté à laquelle il appartient. Grâce à leur façon d'établir des relations entre les individus, les médias sont responsables, outre la famille, l'école, l'église, de la construction de la société. Dans ce sens, Pierre Sorlin (2001, p. 49) affirme que « les relations entre les individus peuvent donner naissance à une société, à condition qu'ils partagent dans la période où ils sont ensemble, des préoccupations communes, des habitudes, des connaissances et des sentiments de fierté ou de honte ».

## 2. LES TRIOS DE FEMMES ET LES MÉDIAS

L'analyse préliminaire des données fait émerger quatre thèmes principaux. D'abord, les médias et Internet constituent un lieu d'apprentissage de la langue et de la culture québécoises au sein des familles réfugiées rencontrées. De plus, l'utilisation des médias et d'Internet mobilise une solidarité intergénérationnelle. Par ailleurs, les médias et les technologies peuvent aussi exacerber l'écart intergénérationnel entre les valeurs et les pratiques issues du pays d'origine ou de la société d'accueil. Enfin, les usages des

médias et des technologies informatiques peuvent soutenir efficacement un processus d'individuation et d'affranchissement chez les jeunes femmes de troisième génération.

## 2.1. Un lieu d'apprentissage de la langue et de la culture québécoises

Les médias et les technologies informatiques constituent un lieu d'apprentissage par excellence dans les familles de réfugiées. Compagnons fidèles lors des premiers moments d'arrivée, ils facilitent l'apprentissage de la langue du pays d'accueil et initient le nouvel arrivant à son nouvel environnement. L'assiduité à l'écoute d'émissions de télévision chez certaines de nos jeunes interlocutrices a mis en avant le rôle central des médias dans l'apprentissage de la langue et des codes du Québec. Les jeunes femmes réfugiées écoutent la télévision ou naviguent sur Internet non seulement pour relaxer après de longues journées de stress, mais encore pour apprendre le français parlé au Québec dans ses expressions particulières et ses accents. Pour certaines de nos informatrices, les médias et les technologies informatiques ont commencé à faire partie de leur quotidien dès le moment où elles sont arrivées au Québec. Certaines maîtrisaient déjà l'outil informatique. D'autres femmes devaient être accompagnées pour apprendre à utiliser Internet.

Virginie, Canado-Rwandaise selon sa propre identification d'elle-même, est arrivée au Québec en 1998, à l'âge de huit ans. Sa famille a fui le génocide de 1994 et a transité par le Burundi et le Mozambique. Virginie ne parlait aucun mot de français à son arrivée. Elle a intégré l'école en classe d'accueil. Le leitmotiv à la maison était d'apprendre le français le plus rapidement possible. Ainsi, la télévision est très rapidement entrée dans la sphère familiale.

*On était branché 24 h sur 24 sur la télé. Au début, on n'comprendait rien, mais après, on commençait à reconnaître des sons.*

À partir de l'adolescence et le début de l'école secondaire, Internet est devenu pour Virginie le média de référence.

*Les médias, notamment la télé, m'ont beaucoup aidée à comprendre l'accent québécois. Quand je suis arrivée, j'ai rapidement rejoint une école et c'était difficile de comprendre. Je rentrais sans rien prendre comme notes. Mais au fur et à mesure que j'écoutais les émissions, oui, ça m'a permis de plus les comprendre et même de comprendre leur blague parce qu'avant, je ne les comprenais pas. Aujourd'hui, après des années, avec la télévision et la radio, j'ai appris à mieux les comprendre et à savoir exactement ce qu'ils veulent dire quand ils utilisent tel terme si c'est pour rigoler ou c'est peut-être parce qu'il est énervé. On essaie de mieux comprendre à ce moment-là (Virginie, 26 ans, Rwanda).*

Les médias sont d'une grande utilité pour les jeunes adultes issues de familles réfugiées rencontrées parce qu'ils ont participé à faciliter leur vie au Québec. L'usage des médias est favorisé en vue de l'intégration à la nouvelle société. Il permet l'apprentissage des codes et des règlements.

*Je peux dire que je vais écouter les émissions beaucoup plus pour m'approprier les expressions. Quand je parle français, je n'utilise jamais les expressions et pour moi, quand on utilise les expressions c'est parce que tu es rendue. Tu es arrivée. C'est informel et moi aussi je pense que c'est en écoutant plus que je vais m'améliorer et au niveau de l'accent, je ne suis pas mal, mais c'est surtout au niveau de mes productions orales que j'ai besoin des expressions (Zora, 25 ans, Chili).*

Les médias du pays d'accueil ne sont pas les seules sources de connaissance pour les réfugiées. Internet facilite l'accès à l'information du pays d'origine. Les immigrants fréquentent les médias ethniques pour plusieurs raisons, d'abord pour s'informer de leur pays d'origine, plus encore, pour préserver leur culture d'origine et leur langue maternelle. C'est aussi une occasion pour eux d'apprendre la culture du pays d'accueil à travers leur langue maternelle. Les médias constituent un divertissement et aussi un moyen pour combler un vide et garder un lien avec le pays d'origine (Jeffres, 1999; Lee et Tse, 1994; Walker, 1999; Shim et Salmon, 1990; Moon, 2003). Au cours de nos entrevues, nous avons pu constater que l'usage des médias est, entre autres, orienté vers des objectifs d'apprentissage de la culture d'origine et de la préservation de l'identité originelle.

*Je le faisais avant. Je regardais la télévision de chez moi. Avant, j'avais installé plein de programmes sur mon ordinateur, en fait, mon ancien ordinateur, j'avais la possibilité de regarder certaines informations en direct. Je fais tout cela pour être en contact. Me sentir proche de mon pays. C'est comme si je maintenais le lien avec mon pays. C'était important pour moi, bien qu'étant ici, de maintenir le contact par ces médias avec mon pays, avec ma famille (Léonie, 30 ans, Rwanda – au Québec depuis 2000).*

## **2.2. Une expression de solidarité intergénérationnelle**

Les jeunes adultes participantes à la recherche considèrent les médias comme un lieu de partage et de solidarité intergénérationnelle. À travers l'écoute collective d'émission, elles reproduisent les réunions familiales qu'elles avaient jadis dans leur pays d'origine. Lemish *et al.* (1998) soulignent que le fait que les enfants rejoignent leurs parents autour d'émissions de leur pays d'origine participe à renforcer l'unité familiale. Cela offre l'occasion aux parents et aux jeunes de discuter des valeurs et des savoir-faire véhiculés.

*L'ordinateur nous [grand-maman et elle] a beaucoup rapprochées. Quand je viens lui rendre visite, on passe beaucoup de temps à regarder des vidéos de musiques ou des téléfilms de notre pays. Puis on discute de ça. On est en joie. On est heureuses de nous souvenir de notre pays surtout durant le froid de l'hiver (Christelle, 24 ans, Rwanda).*

Internet permet aux familles de poursuivre le processus de construction identitaire des différents membres. Ainsi, la famille demeurée au pays peut encore exercer une certaine autorité sur les jeunes et agir « directement » sur leur vie.

*Pour moi Skype me permet par exemple. J'adore cela parce qu'une fois j'étais malade et je parlais avec ma mère et elle voyait que je n'étais pas bien habillée. Elle m'a dit, va t'habiller tout de suite. Et j'ai dit eh, j'étais surprise. Normalement, on se parle au téléphone, mais là c'était un peu plus personnel, elle me voit. Avec la distance, c'est une façon de participer à ma vie (Zora, 25 ans, Chili).*

Internet occupe une grande place dans la continuité des pratiques sociales du pays d'origine. Ainsi, les personnes réfugiées n'hésitent pas à avoir recours à lui pour entrer en contact avec les parents et la famille éloignée. La personne rejointe peut ainsi agir comme guide ou conseiller face à une situation précise comme le décrit cette participante :

*J'ai eu du mal avec mon enfant au début. Comme je le disais, avec mon premier enfant, il y avait mes sœurs qui lui donnaient son bain et s'occupaient de lui. C'est vraiment avec ce deuxième bébé que j'ai appris à être maman. À donner à manger, à donner le bain et savoir ce qu'une mère doit faire. Ça était tout un apprentissage. Il y a un massage qu'on fait au bébé, je n'étais pas capable parce que pour le premier ce n'est pas moi qui l'ai fait ce sont mes sœurs qui s'en sont occupées. Donc, du coup, il fallait que j'apprenne à masser mon bébé. J'appelle ma sœur pour lui demander comment je dois faire. Quand il est malade avant d'appeler l'hôpital, j'appelle ma sœur pour lui demander comment je dois faire (Léonie, 30 ans, Rwanda).*

Pour d'autres, c'est le lieu de partage de savoir-faire comme les recettes de cuisine :

*Parce que c'est vrai, parce qu'elle, par exemple pour les recettes de cuisine, elle ne va pas aller les chercher. Elle fait ce qu'elle connaît. Avec moi, quand on est tous les deux, je lui dis, tiens, on va essayer cela. On peut, voilà, la recette qui est là et on peut trouver sur Internet ou dans tel livre, etc. (Émeline, 29 ans, Colombie).*

Tandis que pour certaines, c'est le lieu de partage sur les passions communes :

*Oui beaucoup. Moi et ma sœur, on va sur les mêmes blogues. Par exemple, il y a un blogue qu'on aime toutes les deux qui est un blogue au sujet de comment trouver un travail selon tes passions et non au sujet de l'argent. On aime cela toutes les deux, on va suivre ce blogue et on va échanger sur le sujet toutes les deux (Zora, 25 ans, Chili).*

### 2.3. Un agent d'exacerbation des conflits familiaux

Des représentations erronées ou négatives des identités culturelles des personnes immigrantes et réfugiées dans les médias peuvent exacerber l'écart entre les générations, tout particulièrement en situation de migration forcée causée par des conflits ethniques. Selon Tristan Mattelart (2007, p. 33), les personnes issues de l'immigration vivent une réalité d'exclusion ou de stigmatisation médiatiques. Au Canada, plusieurs études ont été effectuées sur la représentation des minorités dans les médias. Par minorité, il faut comprendre, entre autres, des personnes issues de l'immigration, les groupes raciaux, culturels, ethniques et linguistiques les « non-blancs ». Mahtani affirme que les recherches entre médias et minorités se résument principalement à l'examen des deux principales formes de traitement insatisfaisantes des immigrants par les médias à savoir : la sous-représentation ou l'absence et la représentation erronée ou le portrait négatif qui en est donné (2001, p. 4). Anderson et Marr (1987) confirment cette description inadéquate des immigrants par les médias. Les personnes issues de l'immigration ne se voient pas représentées dans les médias, ce qui perpétue les sentiments de rejet, minimise leurs contributions et dévalue leur rôle en tant que citoyens de leur pays (Mahtani, 2001 ; Gosine, 2003).

Ce manque de reconnaissance pousserait les jeunes à se tourner vers d'autres médias autres que ceux du pays d'accueil. Pour nos interlocutrices, le besoin d'être reconnu se traduit par la fréquentation de médias américains où il y a plus de diversité.

*Américain, c'est déjà coloré donc il y a un peu de tout, ça ne me fait plus ouf. Mais Québécois et Européen c'est plutôt rare. C'est pourquoi quand je vois, je ne peux pas ne pas remarquer qu'on a invité ou engagé un journaliste noir [rire] (Christelle, 24 ans, Rwanda).*

Il y a donc compétition inégale entre les parents qui veulent à tout prix visionner les canaux télévisés de leur pays d'origine et de jeunes adultes qui considèrent cette contrainte comme un frein à leur intégration dans la culture d'adoption. Être constamment « branché sur la culture d'origine » les empêche, selon eux, d'être au courant de ce qui se passe dans ce nouveau pays qu'ils ont assez vite adopté à travers l'école et la fréquentation de leurs amis québécois. Ainsi, Annick manifeste vivement sa colère à ses parents lorsque ceux-ci se servent des médias pour lui apprendre sa langue d'origine ou encore lui apprendre des valeurs de la culture d'origine :

*Ma mère voulait que j'apprenne coûte que coûte le kinyarwanda. Moi, je ne voulais pas. Elle mettait de la musique de chez nous et dansait. Moi, j'allais dans ma chambre. Je n'voulais rien savoir. Juste être comme les autres. J'étais assez différente comme ça et je ne le voulais plus (fille, 25 ans, Rwanda).*

Les parents utilisent les médias pour transmettre et comparer les valeurs du pays d'accueil et du pays d'origine, ce qui exacerbe les conflits entre les générations lorsque chez les jeunes s'installe le besoin de s'identifier, d'exister autrement que par leurs origines :

*Je ne me retrouvais pas. À l'école on m'appelait la Rwandaise pourtant je me sens comme eux. À la maison, on était plus dans le repli identitaire. Moi, je ne voulais pas ça. Je me sentais plus proche des Québécois (Annick, 25 ans, Rwanda).*

## 2.4. Un catalyseur d'individuation des jeunes femmes de troisième génération

Les jeunes femmes réfugiées investissent les médias pour s'affranchir des carcans dans lesquels la société d'accueil et la famille désirent les enfermer. Ainsi, les médias sociaux sont mis à contribution pour créer leur propre espace d'expression et de créativité. Les réseaux sociaux, Facebook et Tweeter, sont des lieux d'expression dont ils se servent pour parler d'eux à leurs amis ou à leur famille. Facebook est devenu l'interface entre le « je » désireux d'exister pour soi et le « vous » incluant, la famille proche, la famille transnationale, les amis du pays d'origine et ceux du pays d'accueil.

Les jeunes réfugiées rencontrées dans cette recherche ne font pas exception à la règle. Elles ont toutes un compte Facebook pour parler d'eux et s'enquérir des nouvelles de leurs proches.

*Oui, j'ai un compte Facebook. [Éclat de rire]. J'ai un compte Facebook, j'ai un compte Tweeter, mais c'est le compte Facebook que je consulte quotidiennement. Oh oui, c'est sûr, sûr, sûr, c'est tous les jours que je regarde Facebook.*

Pourquoi ?

*C'est surtout, je m'informe ou je prends des nouvelles de mes amis, de toutes ces personnes qui sont loin ou près de moi. Voilà, on apprend beaucoup par les photos, les posts sur la vie de nos amis, de nos familles respectives.*

Tu clavardes sur Facebook, je présume. Est-ce plus des personnes d'ici ou des gens de là-bàs ?

*Sur Facebook, je dirai que je parle plus aux personnes qui sont loin de moi. La plupart des gens qui sont ici, je préfère téléphoner. Je préfère leur parler qu'écrire. Alors, Facebook, quand je parle c'est plus avec des personnes qui sont loin de moi. Parce que ça va me coûter plus cher de leur téléphoner. Dès qu'on se rencontre sur Facebook online, on n'hésite pas à se parler (Émeline, 29 ans, Colombie).*

Dans cette recherche, on constate que le réseau social Facebook est une forme de continuité du réseau transnational. Il est surtout utilisé pour communiquer avec les personnes éloignées géographiquement. Nicole Gallant et Céline Friche soulignaient dans leur article sur les réseaux sociaux en ligne et les espaces d'appartenance que les jeunes immigrants

utilisaient davantage Facebook comme substitut au téléphone cellulaire. Ce dernier jouait un rôle de communication instantanée alors qu'ici au Québec, il demeure peu accessible surtout pour les communications interurbaines (Gallant et Friche, 2010, p. 118). Ainsi, Facebook est surtout utilisé pour communiquer avec les amis de par le monde alors que le téléphone est réservé aux amis proches et à la famille. «*Je ne parle pas avec ma mère sur Facebook. Jamais, c'est surtout au téléphone*» (Christelle, 24 ans, Rwanda).

Outre, la communication avec les amis et la famille, Facebook est aussi utilisé pour parler de soi et partager nos expériences. Plusieurs publient leurs photos pour partager leurs expériences au Québec. Pour d'autres, ce sera tout simplement pour partager leurs états d'âme et entretenir des relations avec d'autres personnes. Trois jeunes femmes nous ont tout de même confié ne pas publier des informations, des photos d'elles sur le réseau social. Elles l'utilisent surtout pour s'informer sur leurs amis ou encore pour choisir leur propre actualité.

*Moi, je ne regarde pas les médias. Mais, je sais que s'il y a quelque chose d'intéressant, mes amis vont le publier sur Facebook. Donc, je vais voir leur publication et si j'ai besoin d'aller plus loin pour avoir davantage d'information. Je tape sur Google et c'est réglé. Moi, je choisis mon information, je ne subis pas les journalistes* (Christelle, 24 ans, Rwanda).

Pour parler d'elles, deux des jeunes femmes de la recherche ont alimenté un blogue sur leur quotidien à Québec. Elles n'hésitent pas à partager leurs coups de cœur et aussi leurs défis. Pour combler l'absence physique et aussi participer à quelques tranches de vie de la famille transnationale, les participantes ont recours à Skype.

## **2.5. L'utilisation de Skype contourne l'absence physique par un face-à-face virtuel**

Nos interlocutrices, nous ont toutes parlé de Skype ce logiciel de communication allie le voir et le parler. Elles l'utilisent toutes pour communiquer avec des amis intimes ou la famille demeurée au pays d'origine. Avec Skype, elles revivent un semblant de face-à-face qu'elles n'ont plus l'occasion d'avoir du fait de la distance. Ainsi, une des participantes dit partager son expérience grâce à ce logiciel, ce qui lui permet de vivre en direct la réalité de ses proches.

*J'ai mon frère qui est au pays qui me dit, tiens, mon fils Curtis est tombé et il s'est fait un bobo, je lui dis allons sur Skype, je veux voir le bobo de mon petit neveu. Je partage tous ces moments-là que je n'aurai pas pu faire s'il n'y avait pas Internet* (Émeline, 29 ans, Colombie).

Même si Skype et la fonction de vidéo permettent d'imiter la présence physique avec la famille, ils ne remplacent pas la rencontre. Plusieurs interlocutrices ont confié leur désarroi quand il s'agit de retourner à la réalité

avec une discussion réconfortante avec des proches. Ainsi, pour l'une, les toutes premières fois qu'elle a discuté sur Skype avec sa mère qui n'était pas encore venue la rejoindre, elle a réalisé sa solitude. Pour Émeline, même si elle vit un peu la réalité de ses frères en Colombie avec Skype, chaque fin de communication virtuelle lui rappelle son éloignement.

*Je ressens quand même que je ne suis pas là. J'ai une nièce qui a pratiquement six mois maintenant, chaque fois que je lui parle sur Skype, je la vois mettre les mains sur l'ordinateur comme si elle voulait que je la prenne. Elle s'énerve parce qu'elle touche l'écran et en touchant l'écran, elle réalise que ce n'est pas moi. C'est déchirant pour moi, j'aurais aimé moi aussi la prendre dans mes bras, mais c'est impossible. Je me console qu'il y a Skype quand même. Je la vois grandir et cela compense, pas complètement, un tout petit peu (Émeline, 29 ans, Colombie).*

En somme, on réalise que le réseau social Facebook est un moyen de communiquer avec les amis plus éloignés et permet à la fois de parler de soi, mais surtout de suivre les autres à travers leur *post* (les messages qu'ils publient sur eux-mêmes). Les blogues sont un excellent moyen d'affirmation de soi. Nos interlocutrices utilisatrices de blogues y trouvent un mode d'expression et de partage avec leurs amis les plus intimes. Skype réussit à faire oublier la distance, car la webcam imite assez bien la présence. Ainsi, nos interlocutrices vivent de façon spontanée les événements de leur famille éloignée.

## CONCLUSION

Dans l'ensemble, les résultats de l'étude suggèrent que l'usage des médias et d'Internet constitue un moyen de s'intégrer à la société d'accueil des nouveaux arrivants, de garder un lien avec la famille transnationale et aussi de recréer une dynamique familiale autour de l'écoute collective d'émissions. Les messages véhiculés dans les médias sont une occasion d'amorcer le partage d'une richesse culturelle avec tous les membres de la famille pour un transfert de savoirs et de valeurs. L'usage familial des médias et d'Internet est souvent un lieu d'exacerbation des conflits familiaux, mais aussi une façon de transmettre la mémoire familiale et l'identité culturelle des familles. Face aux médias de la société d'accueil qui tiennent peu compte des réalités des personnes immigrantes, les jeunes ont pris en main leur destin, en essayant d'exister par elles-mêmes à travers les réseaux sociaux Facebook, Tweeter. Facebook est l'outil technologique le plus prisé pour maintenir le contact avec les amis et la famille demeurée au pays. Le logiciel Skype est devenu un incontournable pour les familles leur permettant de vivre en direct les événements qui surgissent dans leur vie.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALBULESCU, I. (2003). *Educatia si mass-media*, Dacia, Cluj-Napoca.
- ANDERSON, G.M. et W. MARR (1987). «Immigration and social policy,» dans Shankar A. Yelaja (dir.), *Canadian Social Policy* (2<sup>e</sup> éd.), Waterloo, Wilfred Laurier University Press, p. 88-114.
- BECKER, C. (1998). «The ways in which communication may foster or inhibit socialization: The case of Brazilian immigrants in Japan», dans G. Gumpert et S. Drucher (dir.), *The Huddled Masses: Communication and Immigration*, Cresskill, Hampton Press, p. 301-328.
- BRETON, P. et S. PROULX (1996). *L'explosion de la communication*, Paris, La Découverte-Poche.
- CUROVAC RIDJANOVIC, A. (2007). «Le rôle des médias dans l'adaptation des réfugiés dans leur pays d'accueil. Le cas des réfugiés bosniaques dans la ville de Québec», *Recherches qualitatives – Hors Série*, n° 4, p. 69-89, Actes du colloque «Approches qualitatives et recherche interculturelle: bien comprendre pour mieux intervenir, <[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors\\_serie\\_v4/ridjanovic.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie_v4/ridjanovic.pdf)>, consulté le 30 décembre 2014.
- CUROVAC RIDJANOVIC, A. (2011). *The adaptation process of refugees and the appropriation of media: the case of Bosnian refugees in Québec city*. Québec, Université Laval (Collection mémoires et thèses électroniques)
- ELIAS, N. (2008). *Coming Home: Media and Returning Diaspora in Israel and Germany*, New York, SUNY Press.
- ELIAS, N. et D. LEMISH (2008). «Media uses in immigrant families: Torn between “inward” and “outward” paths of integration», *International Communication Gazette*, vol. 70, n° 1, p. 23-42.
- GALLANT, N. et C. FRICHE (2010). «Être ici et là-bas tout à la fois: les réseaux sociaux en ligne et espaces d'appartenance chez les jeunes immigrants au Québec», *Lien social et politiques*, n° 64, p. 113-124.
- GILLESPIE, M. (1995). *Television, Ethnicity and Cultural Change*, Londres, Routledge.
- GONZALO R. S. (1996). *Cubans and the Mass Media in South Florida*, Gainesville, University Press of Florida.
- GOSINE, A. (2003). «Myths of Diversity», *Alternatives*, vol. 29, n° 1, p. 12-17.
- HAYES, D. (2006). «Making all the flashy stuff work: The role of the principal in ICT integration», *Cambridge Journal of Education*, vol. 36, p. 565-578.
- HWANG, B. et Z. HE (1999). «Media uses and acculturation among Chinese immigrants in the USA», *Gazette*, vol. 61, n° 1, p. 5-22.
- CERGHIT, I. (1972). *Mass-media si educatia tineretului scolar*, Bucuresti, Editura Didactica si Pedagogica.
- JEFFRES, L. (1999). «The impact of ethnicity and ethnic media on presidential voting patterns», *Journalism and Communication Monographs*, vol. 1, p. 197-262.
- JOHNSON, M. (1996). «Latinas and television in the United States: Relationships among genre identification, acculturation, and acculturation stress», *The Howard Journal of Communications*, n° 7, p. 289-313.
- KATZ, E., J.G. BLUMLER et M. GUREVITCH (1974). «Utilization of mass communication by the individual», dans J.G. Blumler, E. Katz et M. Gurevitch (dir.), *The Uses of Mass Communication: Current Perspectives on Gratifications Research*, Newbury Park, Sage, p. 19-34.

- KATZ, E., J.G. BLUMLER et M. GUREVITCH (1999). «Utilization of mass communication by the individual», dans J. Hanson et D. Maxcy (dir.), *Sources Notable Selections in Mass Media*, Guilford, Dushkin/McGraw-Hill, p. 51-59.
- LEE, W. et D. TSE (1994). «Changing media consumption in a new home: Acculturation patterns among Hong Kong immigrants to Canada», *Journal of Advertising*, vol. 23, n° 1, p. 57-70.
- LEMISH, D., K. DROTNER, T. LIEBES, E. MAIGRET et G. STALD (1998). «A look at children and adolescents in Denmark, France and Israel», *European Journal of Communication*, vol. 13, n° 4, p. 539-556.
- LUM, C. (1991). «Communication and cultural insularity: The Chinese immigrant experience», *Critical Studies in Mass Communication*, vol. 8, n° 1, p. 91-101.
- MAHTANI, M. (2001). «I'm a blonde-haired, blue-eyed black girl: Mapping mobile paradoxical spaces among multiethnic women in Toronto, Canada», dans P. Song et M. Song (dir.). *Rethinking «Mixed Race»*, London, Pluto Press, p. 173-190.
- MATTELART, A. et E. NEVEU (2008). *Introductions aux Cultural Studies*, Paris, La Découverte.
- MATTELART, A. et J.-M. PIEMME (1980). *Télévision: enjeux sans frontières, industries culturelles et politiques de la communication*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- MATTELART, T. (dir.) (2007). *Médias, migrations et cultures transnationales*. Bruxelles, De Boeck/Ina, coll. Médias Recherches
- MILLETTE, M. et S. PROULX (2008). *La consommation des médias par les communautés culturelles. État de la recherche*, Groupe de recherche et d'observation sur les usages et cultures médiatiques.
- MILLETTE, J. et S. PROULX (2013). *Médias et transnationalité: le rôle des médias et d'Internet dans la trajectoire identitaire de jeunes [18-25 ans] issus de l'immigration*, Québec, Groupe de recherche et d'observation sur les usages et cultures médiatiques, Centre d'études sur les médias.
- MOON, S.-J. (2003). *Media consumption patterns of Korean immigrants in the U.S: A study of Korean immigrants' uses and gratifications in Chicago's Creantown*, Paper submitted to the Hawaii International Conference on Social Science, Honolulu, Hawaii.
- REECE, D. et P. PALMGREEN (2000). «Coming to America: Need for acculturation and media use motives among Indian sojourners in the US», *International Journal of Intercultural Relations*, 24, p. 807-824.
- RIGGINS, S.H. (1983). «The organizational structure of the *Toronto Native Times* (1968-1981)», *Anthropologica*, vol. 25, n° 1, p. 37-49.
- RIGGINS, S.H. (1992). «The media imperative: Ethnic minority survival in the age of mass communication», dans S.H. Riggins (dir.), *Ethnic Minority Media*, Newbury Park, Sage, p. 1-21.
- RIOS, D. et S. GAINES (1998). «Latino media use for cultural maintenance», *Journal and Mass Communication Quarterly*, vol. 75, n° 4, p. 746-761.
- RUGGIERO, T. (2000). «Uses and gratifications theory in the 21st century», *Mass Communication et Society*, vol. 3, n° 1, p. 3-37.
- SANCHEZ BALBUENA, E.M. (1996). *De la telenovela au téléroman comme mode d'insertion dans une nouvelle culture*, Mémoire de maîtrise, Québec, Université Laval.
- SHIM, J. et C. SALMON (1990). «Community orientations and newspaper use among Korean newcomers», *Journalism Quarterly*, vol. 67, n° 4, p. 852-863.
- SORLIN, P. (2001). *Mass-media*, Institutul European, Iasi.

- STILLING, E.A. (1997). «The electronic melting pot hypotheses: The cultivation of acculturation among Hispanic through television viewing», *Howard Journal of Communication*, vol. 8, n° 1, p. 77-100.
- SUBERVI-VÉLEZ, F.A. (1986). «The mass media and ethnic assimilation and pluralism: A review and research proposal with special focus on Hispanics», *Communication Research*, vol. 13, n° 1, p. 71-96.
- VATZ LAAROUSSI, M. (2009). *Mobilités, réseaux et résilience: le cas des familles immigrantes et réfugiées au Québec*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- VATZ LAAROUSSI, M. *et al.* (2012). «De la transmission à la construction des savoirs et des pratiques dans les relations intergénérationnelles de femmes réfugiées au Québec», *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 25, n° 1, p. 136-156.
- VISWANATH, K. et P. ARORA (2000). «Ethnic media in the United States: An essay on their role in integration, assimilation and social control», *Mass Communication and Society*, vol. 3, n° 1, p. 39-56.
- WALKER, D. (1999). «The media's role in immigrant adaptation: How first-year Haitians in Miami use the media», *Journalism and Communication*, vol. 1, n° 3, p. 159-196.
- ZILBERG, N. et E. LESHEM (1996). «Russian-language press and immigrant community in Israel», *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 12, n° 3, p. 173-188.



**DES PRATIQUES POUR ACCOMPAGNER  
LES RAPPORTS INTERGÉNÉRATIONNELS  
EN TRANSFORMATION**



## **LA TRANSMISSION ET L'INTERVENTION FACE À LA MORT DANS L'IMMIGRATION**

Javorka Zivanovic Sarenac

L'histoire de l'humanité est une histoire de migrations. Présentement, nous assistons à une complexification et à une diversification des trajectoires migratoires. Les catégorisations habituelles de types de migration, fondées sur les motivations en matière de facteurs de départ et de facteurs d'attraction, se conjuguent en des configurations flottantes chez un même individu ou un même groupe. La migration d'aujourd'hui est un déplacement bidirectionnel, circulaire ou multidirectionnel. Le plus souvent, les trajectoires migratoires sont ponctuées d'allers-retours entre divers lieux : pays natal ou pays de résidence, pays où sont installés des membres de la famille dispersée ou la collectivité en diaspora. Cette mobilité entraîne des réaménagements quant aux identifications culturelles et sociales et aux appartenances à des groupes ou à des réseaux locaux, nationaux ou transnationaux.

La conception d'un déménagement définitif ou d'un déplacement irréversible ne rend pas compte de la réalité sociale (Guilbert, 2005). L'immigrant n'est pas seulement une personne qui a changé de lieu ou de pays de résidence, mais une personne touchée à la fois par son pays d'origine et son nouveau pays (ou plusieurs sociétés), créant ainsi une identité particulière. Si une personne a une trajectoire migratoire assez complexe, ce fait aura une influence sur son processus d'intégration et d'adaptation. À cause de cela, aujourd'hui nous parlons de plus en plus de transmigrant

et de transnationalisme. Le transnationalisme, défini par Rachédi, Le Gall et Leduc (2010), est le processus par lequel les immigrants construisent des champs sociaux qui relient leur pays d'origine et leur pays d'accueil. Les transmigrants développent et maintiennent des relations multiples : familiale, économique, sociale, organisationnelle, religieuse et politique qui dépassent les frontières. Les transmigrants prennent des mesures et des décisions. Ils développent des identités au sein des réseaux sociaux qui les connectent à deux ou plusieurs sociétés simultanément.

La nouvelle migration, évidemment, s'inscrit dans un contexte de mondialisation et de changement social rapide. Le contact avec ces nouveaux citoyens a également insufflé un nouveau dynamisme à la société québécoise. L'immigration est toujours un facteur de développement et un atout pour l'avenir du Québec surtout sur le plan socioculturel (Rachédi, Le Gall et Leduc, 2010). Quand nous parlons du plan socioculturel, nous pouvons dire que de nombreux aspects de l'immigration ont été bien explorés au Québec, mais au contraire nous constatons que les questions concernant la mort, la religion, les rites funéraires, le choix de la sépulture ou du deuil chez les immigrants n'ont pas été assez documentées par les chercheurs. Ces questions sont aussi très peu explorées en travail social.

Dans ce texte, je m'appuierai sur des informations provenant des deux recherches principales sur lesquelles j'ai travaillé : « Les transmissions et les échanges entre trois générations de femmes réfugiées au Québec : savoirs, pratiques, entraide » et « Les femmes âgées immigrantes et leur rapport au vieillissement ». Également, certaines informations proviennent d'immigrants ainsi que de professionnels rencontrés, de septembre à décembre 2012, dans le cadre d'un stage en service social réalisé au CSSS-IUGS de Sherbrooke, au département de l'organisation communautaire. Ce stage appelé « Les besoins des communautés culturelles lors d'un décès », voulait stimuler la discussion autour de la mort et du processus de deuil chez les immigrants réfugiés à Sherbrooke et comparer la réalité et les besoins des principales communautés culturelles à ceux exprimés par les professionnels associés aux familles immigrantes en deuil, afin d'éventuellement bonifier l'offre de services (Sarenac, 2012, 2013).

## **1. L'IMMIGRATION, LE VIEILLISSEMENT DE LA POPULATION ET LA DIVERSITÉ RELIGIEUSE AU QUÉBEC**

Pourquoi la question de la mort est-elle si importante? Il ne faut surtout pas oublier que la mort fait partie de la vie et peut survenir n'importe quand et à n'importe qui. Mais, plus précisément, le contexte de cette question se situe à l'intersection entre l'immigration actuelle, le vieillissement de la population et l'émergence des différentes religions.

### **1.1. Le contexte québécois en transformation**

Comme dans tous les pays, le vieillissement touche aussi le Québec. La société québécoise compte de plus en plus de personnes âgées et de plus en plus de personnes âgées immigrantes. La population immigrante ne vieillit peut-être pas au même rythme que la population québécoise, mais il est certain qu'ils meurent comme tout le monde. Même si leur nombre n'est pas si élevé, il est important de dire que leurs problèmes sont différents et importants du point de vue de la morbidité et de l'aspect social. Très souvent déracinées, ces personnes n'ont pas choisi d'immigrer au Québec. L'immigration des personnes à un âge avancé est un effet de la politique de réunification des familles et une conséquence des conflits mondiaux amenant leurs flots de réfugiés. Leur adaptation, en dehors du milieu familial, est difficile, surtout en l'absence de connaissance des langues officielles (AQR, 2007).

Pour compliquer encore les choses, à la diversité culturelle s'ajoute une plus grande diversité religieuse. La religion considérée comme l'ensemble des croyances, sentiments, dogmes et pratiques qui définissent les rapports de l'être humain avec le sacré ou la divinité (Gosselin, 2007) a été, et est toujours, un sujet sensible et délicat au Québec (Grand Québec, 2013). Le catholicisme a toujours constitué la principale religion du Québec. Il a attiré l'immigration catholique, donc italienne, polonaise, latino-américaine, mais aussi ukrainienne (orthodoxe). Depuis la Révolution tranquille, le rôle de la religion s'est atténué dans la vie québécoise, mais elle continue d'être un facteur d'importance. Cependant, depuis les années 1960, l'arrivée au Québec d'une immigration diversifiée a passablement modifié le paysage religieux traditionnel. L'augmentation du pluralisme religieux au Canada se distingue par la présence croissante de religions non chrétiennes (Beyer, 2005). La croissance rapide du nombre de sikhs, de bouddhistes, d'hindous, de musulmans et même du groupe des « sans religion » est directement liée à l'immigration des années 1990 (Statistique Canada, 2003).

### **1.2. La transmission des informations autour de la mort**

La mort, comme sujet de discussion, constitue souvent un tabou chez les immigrants. Dans la plupart des cas, on ne parle pas de la mort de crainte de l'attirer. Bien que dans leur pays d'origine ils ne parlent pas de la mort, le contexte est différent en situation d'immigration. Parmi les nombreuses informations que les personnes âgées veulent transmettre aux jeunes, on retrouve très souvent quelques détails sur la mort. Les plus vieux sont conscients que « la fin de vie » approche. Pour faciliter la prise de décision,

qui revient souvent à leurs enfants, les aînés décident de transmettre certains éléments concernant les modalités et le lieu de leur inhumation. La plupart ont envisagé des scénarios à leur fin de vie.

La majorité veut vieillir et finir sa vie au Québec... Et plusieurs envisagent d'y être inhumés! Il s'agit sans aucun doute d'une forme de reconnaissance et d'attachement au Québec, mais peut-être aussi d'une étape ultime de l'intégration. Le lieu de vie des enfants est aussi déterminant pour le choix de la « dernière demeure » et on saisit bien ici la coconstruction d'un projet familial qui dépasse la durée de vie des plus âgés.

*Moi, je me vois mieux vieillir ici, avoir ma fin de vie ici, parce qu'ici, il y a des structures pour. Je veux vivre chez moi, j'aurai toujours quelqu'un qui viendra me faire quelque chose que je ne peux pas faire moi-même (femme de langue arabe, groupe de discussion)<sup>1</sup>.*

*Moi j'aimerais terminer ma vie ici parce que j'ai passé toute ma vie ici. Je suis venue ici j'étais bon pas trop-trop jeune, mais j'étais dans le début trentaine. J'aimerais mourir ici puis qu'on m'enterre ici parce que mes enfants toute leur vie ils ont fait ça ici (femme, Congo, groupe de discussion).*

Certaines ont fait des préarrangements, rédigées un testament pour ne pas créer de soucis aux vivants :

*Moi, je suis très croyante. Mais pas au point de dire que Dieu va m'arranger les choses. Il ne viendra pas m'arranger les choses. Il faut que moi-même j'arrange mes affaires (femme Arabe, groupe de discussion).*

*Moi j'envisage la fin de la vie ici, j'ai déjà tout préparé. J'ai payé pour tout déjà (femme, Haïti, groupe de discussion).*

Certaines veulent être enterrées ou incinérées au Québec :

*J'ai mon caveau qui m'attend dans le cimetière dans le quartier Lachine à Montréal. Il y a déjà ma fille enterrée qui m'y attend. Je préfère mourir ici, chez moi (femme Arabe, groupe de discussion).*

*J'ai dit à ma famille qu'ils doivent faire don de mes organes, le reste à donner des étudiants en médecine [et] j'ai dit que je veux être enterrée ici. Peut-être mes enfants et mes petits-enfants vont venir visiter ma tombe (femme, Bosnie, groupe de discussion).*

D'autres femmes ont avisé leurs enfants de leurs dernières volontés, cela donnant lieu à quelques « bricolages interculturels » :

*Je n'ai pas peur de la mort. J'ai donné mes instructions. Je veux qu'on mette mes cendres dans la tombe de mes parents en pays d'origine (femme de langue arabe, groupe de discussion).*

1. Les citations de ce chapitre sont tirées 1) soit de groupes de discussion tenus lors de la recherche intitulée « Les femmes aînées immigrantes et leur rapport au vieillissement » dirigée par M. Charpentier, A. Quéniart et M. Vatz Laaroussi de 2011 à 2014, soit 2) d'entrevues individuelles tenues lors de la recherche « Les transmissions et les échanges entre trois générations de femmes réfugiées au Québec: savoirs, pratiques, entraide », dirigée par M. Vatz Laaroussi de 2009 à 2012.

Aussi, certaines veulent « se partager » entre les deux pays :

*Lorsque je vais être très malade, ou après avoir fermé les yeux, si je vais être en coma, que l'ambulance vienne me prendre puisque moi je fais don de mes organes. Le reste sera incinéré et une partie sera transférée en Roumanie, dans le tombeau que j'ai préparé pour moi et mon mari, dans le tombeau familial. Il y a déjà ma photo et la sienne, en porcelaine, mises sur la croix. Le don d'organes va se faire, car j'ai signé (femme, Roumanie, groupe de discussion).*

Et finalement, on identifie des personnes qui font clairement le choix du pays d'origine, que ce soit en rapport avec la religion ou avec l'attachement familial aux racines, ultime sursaut de nostalgie ou contre-offensive face à l'idée que le retour est un mythe :

*Je voudrais être enterrée dans notre pays ou incinérée ici et amenée dans notre pays. J'ai dit ça à ma fille et je suis certaine qu'elle va le faire au moment donné (femme, Bosnie, entrevue individuelle).*

## 2. LE TRAVAIL SOCIAL FACE À LA MORT EN IMMIGRATION

En ce qui concerne la mort chez les immigrants, l'intervention en travail social peut être faite de façon individuelle ou familiale. Nous relevons deux périodes d'accompagnement : a) La période avant la mort d'une personne, donc l'accompagnement de la personne à la fin de sa vie et b) après la mort d'un être cher, donc l'accompagnement de la famille endeuillée.

Bien qu'il y ait une certaine ouverture à penser à la mort et un certain degré de transmission entre les générations, les dernières volontés ainsi que les rituels désirés par les personnes âgées restent souvent du domaine intime et sont peu exprimés. Pour les professionnels du travail social, il y a, à la fois, un manque de connaissance durant la période qui précède la mort, mais aussi la reconnaissance que ces informations et détails sont essentiels pour mener une intervention qui convient bien à leurs clients et à eux-mêmes.

Pourquoi la question de la mort est-elle si importante, même avant la mort ? Aujourd'hui, en Occident, de plus en plus de personnes meurent en institution. Les gens meurent majoritairement « à l'heure du médecin et en 1991, au Québec, près de 85 % des personnes [sont décédées] à l'hôpital, souvent seules, dans un environnement technologique non choisi et, parfois, après avoir subi des soins ou des interventions inutiles, douteuses, non désirées, voir refusées » (Leduc et Rachédi, 2009, p. 3). Aujourd'hui, la mort ne fait plus partie de la vie. On cache la mort. Quand la personne arrive en fin de vie, on la cache. On ne règle plus les choses dans la maison familiale. La personne meurt à l'hôpital et on la met dans

des funérariums. Les enfants ne côtoient plus la mort de près. On reprend le travail après trois jours (Dossogne, 2007). Mais l'attitude des immigrants face à la mort n'est pas la même que celle que l'on rencontre dans la société québécoise.

## 2.1. Des perceptions et des représentations différentes à la base des malentendus

Comme je l'ai dit plus tôt, les immigrants ne parlent pas facilement de la mort. Par exemple, une grand-mère croate a dit :

*Non, on n'en parle pas de la mort... parce que ce sujet ne nous concerne pas... quand on est vivant, on est vivant, quand on est mort... on ne sait rien... on est dans un autre monde, donc ce sont les vivants – les membres de la famille qui s'occupent de nous, de l'organisation et des rituels... Chez nous, on évite de parler de la mort, on pense qu'en en parlant, on attire la mort, c'est malchance (femme, Croatie, entrevue individuelle).*

Aussi, la perception de la maladie et celle de la mort sont différentes chez les communautés culturelles et pour les natifs du Québec. Selon Phaneuf (2009), une des conditions premières pour intervenir auprès de personnes appartenant à des communautés culturelles est de chercher à connaître leurs croyances au sujet de la maladie et de ses symptômes, mais surtout de comprendre l'interprétation qu'ils en donnent, car elle peut interférer avec les soins, les traitements et l'accompagnement que nous devons leur dispenser. À la différence des religions et traditions culturelles, la maladie peut être perçue comme naturelle ou surnaturelle. Les maladies naturelles peuvent affecter les individus qui présentent un défaut intrinsèque (karma) ou d'un déséquilibre avec l'extérieur (yin/yang, chaud/froid, femelle/mâle). À l'opposé, la maladie peut être surnaturelle, induite par un autre (le sorcier, le mauvais œil) ou par les dieux (punition d'une action, esprits, etc.) (Arcand et Hébert, 2007, p. 1016).

Aussi, dans certaines communautés culturelles, les membres de la famille ainsi que les professionnels de la santé (de leur pays d'origine) ne disent pas à la personne malade son diagnostic et ne précisent surtout pas le temps qu'il lui reste à vivre. Au Québec, les professionnels annoncent le diagnostic et discutent du choix des ressources de fin de vie, car la société considère que la personne a le droit de savoir. Cette différence de position engendre des difficultés dans la collaboration entre les professionnels et les familles. La famille croit que les professionnels sont cruels, tandis que les professionnels estiment que la famille filtre les informations et brime la personne de ses droits. Pour ces raisons, la famille ferme la porte aux services et, très souvent, la personne malade décède à l'urgence et les membres de la famille restent sans soutien ou accompagnement de professionnels.

## 2.2. L'entraide intergénérationnelle et la fin de vie

Un autre aspect c'est que l'accompagnement peut être plus complexe étant donné que les personnes âgées immigrantes attendent l'assistance des membres de leur famille. Très souvent les professionnels sont contactés par les enfants, de 2<sup>e</sup> ou de 3<sup>e</sup> génération, qui assistent impuissants à l'épuisement d'un membre plus âgé de leur famille qui agit en tant qu'aidant naturel auprès d'une personne malade ou mourante: «*Il faudrait que vous m'aidiez à convaincre mon père/mon oncle, grand-père, etc. de se laisser aider par quelqu'un des services sociaux.*» Pour plusieurs, surtout pour les personnes âgées, les valeurs familiales sont importantes et le soutien apporté à une personne mourante ou malade relève de la responsabilité des membres de la famille ou, alors, de ceux de la communauté d'origine. Qu'une personne travaillant pour une institution puisse remplir ce rôle peut être vu d'un mauvais œil par certains (Durst, 2005). Par exemple, les femmes bosniaques rencontrées apprécient grandement que l'État prenne soin des personnes âgées; il y a des hébergements différents en fonction de leurs revenus et de leurs capacités fonctionnelles, etc. Cependant, lorsqu'on leur demande si elles voudraient vivre dans ce type d'établissement, toutes les femmes ont répondu NON! Dans leur pays, recourir à ce type d'hébergement signifie que leurs enfants ne veulent pas prendre soin d'eux. Ces personnes âgées voient le déménagement en hébergement comme un rejet de la part de leur famille. Ainsi, elles apprécient l'existence des hébergements, mais elles aimeraient vivre dans leurs maisons jusqu'à la fin de leur vie.

La question se pose. Comment accompagner une personne âgée immigrante en fin de vie, quand elle veut rester à la maison, être accompagnée par sa famille, ne parle pas de la mort, n'est pas au courant de son diagnostic, et que, très souvent, elle ne parle pas la langue?

## 3. LES RECOMMANDATIONS POUR LES INTERVENTIONS EN TRAVAIL SOCIAL

Il est évident que si nous souhaitons mettre en place des pratiques d'accompagnement qui ont du sens pour les familles immigrantes par rapport à la maladie, la mort, aux rites, aux choix des sépultures et à leur processus de deuil, il faut tenir compte de la diversité des religions, des croyances et des pratiques et certainement adapter les interventions et les services existants (Leduc, Rachédi et Labescat, 2010).

Si nous avons de plus en plus de personnes qui meurent dans les institutions et de plus en plus d'immigrants qui meurent dans les hôpitaux, il est certain que nous devons adapter et ajuster nos services aux gens puisque l'accompagnement a un sens pour eux. Il est évident que le

rapport à l'autre présente une certaine difficulté, et ce, à cause des différences qui nous séparent. Par contre, ces différences sont encore plus marquées lorsque la personne soignée vient d'un autre pays, avec une couleur de peau, une religion et une manière d'être différentes. Ces difficultés relationnelles se font aussi plus perceptibles, et parfois encore plus aiguës, lorsqu'il s'agit de la mort (Phaneuf, 2009).

Dans un tel contexte, établir une relation avec des personnes étrangères, quelles que soient leur origine, leur apparence physique, leur langue, leurs croyances concernant la santé ou leurs valeurs religieuses, n'est pas toujours évident. Pourtant, c'est notre obligation et notre défi de développer cette compétence propre aux accompagnements interculturels. Il faut trouver des stratégies pour les rejoindre, pour leur offrir notre soutien et leur manifester notre compréhension. En dépit de toutes les contraintes, il faut leur faire comprendre notre façon de travailler, mais aussi proposer un accompagnement (soutien, thérapie, soins, etc.) qui a du sens pour eux.

Il est certain que nous ne pouvons pas tout connaître de la culture des immigrants, mais nous pouvons toujours nous informer et écouter ce qu'ils ont à dire. Nous ne pouvons pas être efficaces si nous ne connaissons pas le sujet de notre action, donc si nous ne connaissons pas certains éléments qui touchent leur identité propre et leurs habitudes de vie.

### **3.1. Comment accompagner une personne immigrante mourante et sa famille ?**

Premièrement, il faut prendre en considération que la religion et les traditions culturelles influencent les décisions quant aux questions d'éthique. Le sens de la vie, de la mort, de la maladie, de la souffrance, du vieillissement, de l'attitude globale de la personne par rapport aux soins et aux services qui lui sont offerts, résulte souvent de ses croyances religieuses et culturelles, mais aussi de la façon dont elle les aura intégrées à sa propre vie (Arcand et Hébert, 2007).

Lorsqu'il s'agit de religions différentes de la nôtre et avec lesquelles nous sommes peu familiers, nous éprouvons souvent de la difficulté à comprendre les exigences qu'elles posent. Il faut prendre en compte que la manière dont les immigrants vivent la douleur, la maladie ainsi que le deuil peut être déroutante pour les professionnels québécois. Mais notre rôle premier en tant que professionnel en accompagnement consiste à aider la personne malade, à écouter les membres de la famille et à leur apporter un soutien dans la mesure où c'est approprié pour eux. C'est une manière d'accueillir les immigrants dans leurs différences, d'entendre et de comprendre leurs besoins et d'y apporter des réponses adaptées.

Il faut d'abord vérifier avec la famille si la personne mourante est au courant de son diagnostic et du pronostic des médecins. Si la personne est au courant, il faut ensuite préciser notre rôle, le processus d'accompagnement et les ressources existantes de fin de vie. Finalement, il faut laisser la personne décider du type d'accompagnement et du soutien qu'elle désire recevoir. Si la personne n'est pas au courant, il faut respecter la décision des membres de la famille de ne pas le lui dire. En respectant leur décision, nous pouvons au moins aider la famille et l'accompagner dans ce processus difficile à traverser.

Il est également important que les professionnels qui travaillent avec les immigrants reçoivent plus d'informations sur la personne malade. On doit au moins chercher à connaître l'origine, la trajectoire migratoire, la génération d'immigrants (ce n'est pas la même chose si c'est la 3<sup>e</sup> génération ou la 1<sup>re</sup> génération), le parcours (est-ce que la personne habite ici depuis 6 mois ou 6 ans, par exemple), le niveau de connaissance de la langue française, les réseaux familiaux présents et extérieurs, le degré de confiance de la personne envers sa communauté, les membres de sa famille, etc. Il est nécessaire de familiariser les professionnels avec les différentes perceptions de la maladie et de la mort, que les professionnels prennent en considération les différentes cultures et qu'ils comprennent que tout le monde ne pense pas et ne fonctionne pas comme ici, au Québec. Cela les aidera à trouver une nouvelle stratégie pour approcher la famille immigrante et la soutenir dans ces moments difficiles. Il est aussi nécessaire de vérifier auprès de la famille quelles sont les dernières volontés de la personne, ce que la personne a déjà transmis à sa famille ou à d'autres personnes significatives pour elle sur les traitements médicaux et les rituels de la mort.

Sur la base de ce qui précède, il nous faut conclure qu'un dialogue entre les professionnels et les différentes communautés culturelles est nécessaire. En même temps, il ne faut pas oublier que les interventions interculturelles sont une manière éclairée de comprendre la réalité des autres et de les aider avec une ouverture d'esprit, mais sans perdre de vue les valeurs de notre profession, donc les valeurs du travail social. Il est également pertinent de prendre en considération la possibilité d'embaucher des professionnels originaires d'ailleurs, ce qui facilite la communication linguistique et culturelle, fort importante dans ce type d'accompagnement.

### **3.2. Comment accompagner la famille endeuillée**

Pour accompagner ceux qui restent après le décès d'un être cher, et devant la diversification de la société québécoise, il est plus que probable que la famille endeuillée et l'intervenant aient des visions différentes de la vie, de la mort et du vécu du deuil.

Peu importe si la personne immigrante a été enterrée ici, au Québec, ou dans son pays d'origine, incinérée ou inhumée, les familles qui restent ici doivent vivre le deuil qui peut être défini comme « la période qui suit » la mort d'un être proche ou comme l'ensemble des réactions d'ajustement à la perte (Rachédi, Leduc et Montgomery, 2010).

Alors que la façon de vivre son deuil est différente pour chaque individu, pour le travail de deuil avec une personne immigrante, il est important de considérer la famille, la communauté, la religion, les réseaux québécois et transnationaux, et ce, pour mieux comprendre et mieux intervenir auprès de la famille. En même temps, il ne faut pas oublier que la croyance religieuse prédominante dans le pays d'origine n'est pas forcément celle des familles venues d'un autre pays. Nous l'avons vu dans la recherche avec les trios de femmes réfugiées; le processus migratoire ainsi que la question générationnelle modifient le rapport à la religion, aux croyances et au processus de deuil.

Pour travailler sur le deuil d'une personne immigrante, nous ne pouvons pas éviter l'intervention interculturelle qui, selon Bélanger (2002), permet aux clients issus de minorités ethniques, en franchissant avec « eux » les zones d'incompréhension, de résoudre des problèmes sociaux souvent liés à des difficultés d'adaptation au sein de leur société d'accueil. Du même coup, l'intervention interculturelle trouverait sa stratégie ainsi : « mettre à jour nos propres valeurs (nous) et nous ouvrir à celles de nos clients ethniques » (eux) (p. 72).

L'approche interculturelle suppose que le professionnel est ouvert et capable de réflexivité. Il est important d'avoir des connaissances de base sur les pratiques et croyances des familles, le deuil et son processus avant d'adapter une intervention interculturelle. Il ne s'agit pas juste d'ajouter ses savoirs, mais de penser l'intervention de façon dynamique et en étant sensible aux situations familiales. En fait, pour tous les intervenants, il est important de se situer personnellement par rapport à la mort et de reconnaître qu'il existe différents types de croyances et une diversité de deuils. Il faut également reconnaître ce que les familles vivent et être à l'écoute de leurs besoins. Chaque intervenant doit être conscient que sa posture est en constante évolution. Il faut aussi assumer son ignorance pour laisser de la place aux savoirs des familles. Il faut avoir une attitude de curiosité et de « non-savoir » par rapport au sens de la mort, aux rituels, etc., et développer un regard de proximité, mais savoir être en retrait aussi (Rachédi *et al.*, 2010, p. 3).

Au Québec, peu d'études et de recherches ont été faites autour de la question de la mort et de l'approche interculturelle. Celles qui ont été réalisées concernent principalement le domaine de la santé : soins médicaux, infirmiers ou palliatifs. Selon Leduc et Rachédi (2009), il est fortement pertinent de se pencher sur cette question dans le champ du travail

social. L'intervention autour du deuil vécu par les familles immigrantes est distincte de la thérapie du deuil. Il est nécessaire d'utiliser l'approche interculturelle, mais au lieu de travailler avec une personne endeuillée, il est préférable de travailler avec la famille (si la famille est au Québec) comme une entité et de privilégier le récit de vie comme la technique d'intervention. Vatz Laaroussi (2008) aussi propose d'intervenir avec l'ensemble des membres de la famille à l'aide de différentes techniques : la narration, la mise en dialogue, les témoignages et le partage d'expériences.

Pour mieux accompagner les familles immigrantes endeuillées, les intervenants ont surtout besoin d'une habileté interculturelle.

Les habiletés interculturelles font référence aux habiletés de communication et de collaboration. Ces habiletés se développent à travers un processus d'apprentissage qui résulte en un ajustement des règles de communication qui incorporent des règles de l'autre culture, tant sur le plan verbal que sur le plan non verbal. L'apprentissage dépend en bonne partie de la capacité d'une personne à utiliser la familiarité intuitive qu'elle a avec son expérience personnelle comme porte d'entrée à la compréhension de l'autre (Chiasson et Deschênes, 2007, p. 8).

## **CONCLUSION : MIEUX COMPRENDRE POUR MIEUX ACCOMPAGNER « EN INTERCULTUREL ET EN INTERGÉNÉRATIONNEL »**

Finalement, les réflexions sur la mort, les rites funéraires, le choix de sépulture ainsi que le processus de deuil, ne sont pas assez élaborés dans un Québec de plus en plus diversifié où les personnes âgées immigrantes représentent une partie non négligeable de la population. Tout d'abord, la société québécoise n'a pas de connaissances suffisantes sur les différentes religions, les rituels et le processus de deuil propre aux immigrants. La religion suppose des valeurs, des croyances, des comportements, des interdits et des rituels qui, souvent, peuvent créer des incompréhensions, voire des conflits avec nos interventions en travail social. Il est donc important d'établir avec les immigrants un lien de confiance qui leur permet de nous expliquer et transmettre leurs visions des maladies, de la mort ainsi que leurs rites, etc. Il est aussi essentiel de comprendre comment ces visions évoluent, circulent, se transmettent et se construisent entre les générations de migrants.

Cependant, si nous voulons bien accompagner les immigrants, il nous faut saisir les principales difficultés auxquelles ils sont confrontés à leur arrivée ici et même plus tard, au cours de leur intégration à notre société. Les difficultés sont multiples et touchent l'aspect économique, la difficulté d'intégration au marché du travail, la situation des femmes, le changement des rôles, la barrière linguistique, le déracinement, la

confusion des valeurs, les façons de faire du milieu d'accueil, etc. ; l'intervenant social se doit de prendre ces éléments en compte, quelle que soit la période de la vie au cours de laquelle il intervient (Phaneuf, 2009).

Afin d'aller plus loin pour un travail interculturel en situation de soins palliatifs et d'accompagnement de familles endeuillées, il est nécessaire d'avoir un échange sur les connaissances et savoirs entre les différents groupes d'immigrants et les professionnels. Lorsque les professionnels comprendront le parcours migratoire, le processus d'adaptation et d'intégration, les problèmes qui les accompagnent, le sens religieux et spirituel, les rituels et les rapports intergénérationnels, lorsqu'ils développeront les compétences et habiletés interculturelles, il sera alors plus facile de formaliser et préciser les interventions pour les familles vivant des deuils dans le pays d'accueil ou à distance.

Comme il a été dit par Dossogne (2007), il ne suffit pas de constater des différences. Ce sont des changements qui sont demandés, de nouvelles perspectives. Une nouvelle perspective, entre autres, serait de répondre à la question suivante : « comment permettre à tout le monde de bien mourir » ? Il faut premièrement trouver une nouvelle manière d'intégrer la mort dans notre société et dans nos services de santé et nos services sociaux. Il faut considérer que les pratiques religieuses, les rituels et le processus familial de deuil, dans une dimension transnationale, peuvent favoriser une adaptation et une modification des services. Nous avons beaucoup à faire pour combler les besoins des membres des communautés culturelles lors d'un décès !

## BIBLIOGRAPHIE

- ARCAND, M. et A. HÉBERT (2007). *Précis pratique de gériatrie*, 3<sup>e</sup> éd., Acton Vale, Edisem.
- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES RETRAITÉ(E)S DES SECTEURS PUBLIC ET PARAPUBLIC – AQRP (2007). *Portrait statistique régional des aînés du Québec*, Québec, AQRP, p. 19-20, <<http://www.aqrp.qc.ca/portrait.pdf>>, consulté le 9 septembre 2012.
- BÉLANGER, M. (2002). « Intervention interculturelle : une recherche de sens et un travail du sens », *Service social*, vol. 49, n<sup>o</sup> 1, p. 70-93.
- BEYER, P. (2005). « Transformations et pluralisme : les données des recensements de 1981 à 2000 », dans S. Lefebvre (dir.), *La religion dans la sphère publique*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, p. 12-40.
- CHIASSON, N. et G. DESCHÊNES (2007). *La compétence interculturelle actualisée dans une approche d'empowerment aux services des familles immigrantes*, Rapport de recherche, Centre d'innovation, de recherche et d'enseignement.
- DOSSOGNE, I. (2007). « Paroles sur... mourir en exil », *Service Éducation permanente question santé*, <<http://www.questionsante.be/outils/mourir-en-exil.pdf>>, consulté le 3 février 2012.
- DURST, D. (2005). « Aging amongst immigrants in Canada: Population drift », *Canadian Studies in Population*, vol. 32, n<sup>o</sup> 2, p. 257-270.

- GOSELIN, P. (2007). *La définition de la religion: un autre son de cloche*, Mémoire déposé aux audiences de la Commission Bouchard-Taylor, <<http://www.accommodements.qc.ca/documentation/memoires/Quebec/gosselin-paul-la-definition-de-la-religion-un-autre-son-de-cloche.pdf>>, consulté le 1<sup>er</sup> février 2012.
- GRAND QUÉBEC (2013). *Le Québec dévoile ses mystères. Religion au Québec*, <<http://grandquebec.com/multiculturalisme/religion-au-quebec>>, consulté le 10 janvier 2013.
- GUILBERT, L. (2005). « L'expérience migratoire et le sentiment d'appartenance », *Ethnologues*, vol. 27, n° 1, p. 5-32.
- LEDUC, V. et L. RACHÉDI (2009). *Travail social interculturel autour de la mort, du mourir et du deuil. Accompagnement des familles endeuillées en contexte d'immigration et de diversité culturelle au Québec. Revue de la littérature (inédite)*, Montréal, École de travail social, Université du Québec à Montréal, p. 1-41.
- LEDUC, V., L. RACHÉDI et G. LABESCAT (2010). « Accompagner les familles immigrantes endeuillées: des connaissances sur les diverses visions de la mort et les rites dans les grandes religions et confessions au Québec », *Bulletin-synthèse*, n° 2, Montréal, Université du Québec à Montréal, <[http://www.cssdelamontagne.qc.ca/fileadmin/csss\\_dlm/Publications/Publications\\_CRF/bulletinsynthese2\\_.pdf](http://www.cssdelamontagne.qc.ca/fileadmin/csss_dlm/Publications/Publications_CRF/bulletinsynthese2_.pdf)>, consulté le 2 février 2012.
- PHANEUF, M. (2009). *L'approche interculturelle, les particularismes des immigrants et les obstacles/la participation aux soins*, <[http://www.infressources.ca/fer/depotdocuments/Les\\_particularismes\\_des\\_immigrants\\_et\\_obstacles\\_participation\\_aux\\_soins-2epartie.pdf](http://www.infressources.ca/fer/depotdocuments/Les_particularismes_des_immigrants_et_obstacles_participation_aux_soins-2epartie.pdf)>, consulté le 13 janvier 2013.
- RACHÉDI, L., J. LE GALL et V. LEDUC (2010). « Réseaux transnationaux, familles immigrantes et deuils », *Lien social et Politiques*, n° 64, p. 175-187.
- RACHÉDI, L., V. LEDUC et C. MONTGOMERY (2010). « Accompagner les familles immigrantes endeuillées: Mieux comprendre pour mieux intervenir », *Bulletin-synthèse*, n° 1, <[http://www.cssdelamontagne.qc.ca/fileadmin/csss\\_dlm/Publications/Publications\\_CRF/bulletin\\_1-low.pdf](http://www.cssdelamontagne.qc.ca/fileadmin/csss_dlm/Publications/Publications_CRF/bulletin_1-low.pdf)>, consulté le 2 février 2012.
- RACHÉDI, L., C. MONTGOMERY et V. LEDUC (2010). « Accompagner les familles immigrantes endeuillées: Pistes d'intervention interculturelle », *Bulletin-synthèse*, n° 3, <[http://www.cssdelamontagne.qc.ca/fileadmin/csss\\_dlm/Publications/Publications\\_CRF/bulletin\\_1-low.pdf](http://www.cssdelamontagne.qc.ca/fileadmin/csss_dlm/Publications/Publications_CRF/bulletin_1-low.pdf)>, consulté le 2 février 2012.
- SARENAC, J. (2012). *Rapport de stage*, Département de service social, Faculté des lettres et sciences humaines, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- SARENAC, J. (2013). *Le vécu et les besoins des communautés culturelles lors d'un décès au Québec: Perspectives d'accompagnement pour le travail social*, Essai, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- STATISTIQUE CANADA (2003). *Recensement de 2001: série « analyses ». Les religions au Canada*, données sur la population recensée en 2001 portant sur la religion, analyse sommaire.
- VATZ LAAROSSI, M. (2008). « Les familles immigrantes et l'intervention intergénérationnelle », dans G. Legault et L. Rachédi (dir.), *L'intervention interculturelle*, 2<sup>e</sup> éd., Montréal, Gaëtan Morin, p. 229-249.



## **LE MONDE DE L'ÉDUCATION COMME VECTEUR INTERGÉNÉRATIONNEL DES PRATIQUES ORIGINALES EN MILIEU SCOLAIRE**

Françoise Armand, Nathalie Thamin et Michèle Vatz Laaroussi

Les relations intergénérationnelles sont l'affaire de la famille, de la parenté et des réseaux transnationaux dans l'immigration, mais ils n'en sont ni les seuls acteurs ni les seuls vecteurs. Les institutions sociales représentent aussi des incontournables dans ces rapports qui se construisent et se recomposent au cours des parcours migratoires. En fait, toutes les étapes du cycle de vie participent au développement des rapports entre les générations et chacune est soutenue par des institutions différentes. Les organismes de santé aident à la transmission et à la transformation des pratiques et des savoirs liés à la maternité. Les organismes communautaires qui accompagnent les couples et les familles dans des situations difficiles de la vie comme les séparations ou ceux dans lesquelles les femmes de tous âges s'engagent socialement, en sont d'autres marqueurs. Les institutions concernant l'accompagnement en fin de vie et la mort sont aussi des actrices dans les transmissions intergénérationnelles au sein de ces familles migrantes. Dès lors, l'école représente aussi, pour les enfants, leurs parents, leurs grands-parents et tout le réseau familial et communautaire, un pivot dans l'instauration et le développement des transmissions, reconstructions et savoirs intergénérationnels. Si plusieurs études interrogent la capacité de l'école à intégrer les apports de ces acteurs familiaux

et communautaires dans la transmission des savoirs qu'elle privilégie, d'autres démontrent l'intérêt de pratiques qui permettent des collaborations familles-communauté-école et qui accompagnent la réussite scolaire des jeunes.

Dans des recherches précédentes, Kanouté et Vatz Laaroussi se sont intéressées à la réussite scolaire des enfants immigrants par rapport aux modalités de collaboration familles immigrantes-école (2008). Il est apparu que plusieurs types de collaborations pouvaient être effectifs, reposant sur le partage différencié entre parents, communauté et école des fonctions de socialisation, d'éducation et d'instruction. Quelles que soient ces modalités, il était essentiel que les stratégies de l'école rencontrent et reconnaissent celles mises en œuvre par les parents de ces jeunes de la même manière que le jeune lui-même devait y être reconnu comme un acteur important. La communauté culturelle, religieuse, interculturelle pouvait représenter un espace de médiation important entre les familles et l'école. Dans les régions où cet espace était peu occupé par manque de communauté ethnique structurée, l'écart entre les stratégies familiales et scolaires pouvait être plus marqué.

Ces recherches ont permis d'insister sur l'importance de créer des liens entre les familles et l'école et, dans certains cas, lorsque c'était possible de faire rentrer les familles à l'école, concrètement ou symboliquement, selon des modalités variées.

La recherche-action «L'histoire familiale pour apprendre à écrire en français» est un de ces projets qui mise sur l'école comme milieu ouvert et intégratif pour les familles, leurs savoirs et leur histoire, et ce, à travers le jeune, qui s'approprie, raconte et écrit son histoire. Durant ce projet, les élèves ont eu la possibilité d'écrire, s'ils le désiraient, dans leurs langues maternelles, ce qui a représenté une valeur ajoutée et a ouvert les acteurs du milieu scolaire aux savoirs des ascendants. Plus encore, il s'est agi de reconnaître ces savoirs linguistiques comme des bagages et des transmissions qui construisent le jeune et qui facilitent son intégration et sa réussite scolaire au Québec. D'autres pratiques centrées sur les compétences linguistiques et les talents artistiques des jeunes permettent d'ouvrir la porte de l'école aux savoirs intergénérationnels de la migration. Ces diverses expériences et leur analyse permettent d'identifier des composantes originales et pertinentes à la formation des enseignants et à l'inscription fructueuse de l'école dans les rapports intergénérationnels des migrants.

Dans la suite de ces travaux, le présent chapitre s'intéresse à l'école en collaboration avec les milieux et les familles. L'école est considérée comme un espace de relais des relations et rapports intergénérationnels. Pour ce faire, la première section aborde les questions de langues à l'école et les expériences qui permettent d'assurer une reconnaissance des savoirs linguistiques intergénérationnels en milieu scolaire. On s'intéresse ensuite

aux liens entre les pratiques d'écriture et les transmissions intergénérationnelles. Comment les acteurs scolaires peuvent-ils utiliser ce média pour, à la fois favoriser les apprentissages du jeune, reconnaître les compétences parentales et familiales et créer un espace esthétique d'apprentissage? Finalement, la troisième section analyse des pratiques qui mettent de l'avant le théâtre, le roman et d'autres médias artistiques comme moyens de favoriser les apprentissages scolaires, la formation des enseignants et la transmission des savoirs entre les générations. Plusieurs éléments de réflexion issus de la recherche-action sur «L'histoire familiale pour apprendre à écrire en français» sont utilisés dans cette analyse de l'école comme pivot intergénérationnel dans l'immigration. Ils sont complétés et enrichis par de nouveaux projets et expériences qui se déroulent tant au Québec que dans d'autres pays d'immigration.

## **1. LES PRATIQUES PLURILINGUES À L'ÉCOLE COMME VECTEUR DE TRANSMISSION ET DE COCONSTRUCTION INTERGÉNÉRATIONNELLES**

Diverses recherches concernant les élèves immigrants nouvellement arrivés et réfugiés allophones et leur performance scolaire tendent à montrer que l'apprentissage du français langue seconde représente pour certaines communautés un premier facteur de retard dans la trajectoire scolaire. C'est au cours des deux premières années de scolarisation au Québec que cet obstacle est le plus manifeste, soit au primaire ou au secondaire, essentiellement dans les classes d'accueil (McAndrew, 2015), mais les effets du manque de maîtrise de la langue de l'école continuent durant les études postsecondaires selon des études canadiennes (Roessingh, 2006). Toutefois, l'essentiel de la réussite scolaire ne s'explique pas seulement par les facteurs quantifiables, tels que, également, le niveau socioéconomique ou la région d'origine. Tout n'est pas joué à l'entrée au secondaire (encore moins à l'entrée au primaire). Pour comprendre les différences de réussite scolaire chez divers groupes d'élèves issus de l'immigration, il est essentiel d'explorer les dynamiques familiales et communautaires ainsi que les pratiques et les interactions en milieu scolaire (McAndrew, 2015). Toujours selon McAndrew, les résultats de plusieurs suivis de cohorte tendent à montrer que pour les élèves issus de l'immigration, les écoles font davantage «une différence» que pour leurs pairs d'implantation plus ancienne.

Par contre, le défi reste particulièrement de taille pour les élèves immigrants qui arrivent en grand retard scolaire (trois ans et plus par rapport à la norme québécoise) au secondaire.

À Montréal, ce sont les classes d'accueil fermées qui sont organisées depuis une vingtaine d'années pour répondre aux besoins d'intégration linguistique, scolaire et sociale des jeunes allophones immigrants nouvellement arrivés (Armand, 2011). Après leur passage, de un ou deux ans, en

classe d'accueil, ces élèves sont intégrés dans les classes ordinaires pour y poursuivre leur apprentissage du français et des différentes matières en français, avec si nécessaire, un soutien linguistique supplémentaire. Cependant depuis quelques années des expériences régionales d'intégration directe de ces élèves dans les classes régulières avec des mesures supplémentaires pour l'apprentissage du français sont en cours (De Koninck et Armand, 2012). C'est le cas à Sherbrooke où on trouve un modèle hybride<sup>1</sup> et à Granby. Quel que soit le type de modèle de service privilégié, la réussite de l'apprentissage du français oral et écrit demeure un objectif prioritaire pour ces élèves immigrants allophones nouvellement arrivés au Québec.

Notre questionnement sur les conditions susceptibles de favoriser cet apprentissage et le projet de recherche-action sur « L'histoire familiale pour apprendre à écrire en français » se situe dans la lignée des recommandations du Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture (janvier 2008, p. 12) adressé au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS): « L'intégration réussie en français des immigrantes et immigrants dépend en grande partie de leur capacité à apprendre rapidement la langue française, et il n'est guère pensable qu'ils y parviennent sans qu'on y investisse des efforts particuliers »; « Le Comité recommande que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport entreprenne une recherche visant à explorer de quelle façon pourrait être exploité le goût des jeunes pour une écriture spontanée dans le but de développer leur compétence à l'écrit. Une telle recherche devrait viser la conception d'approches pédagogiques innovatrices » (*idem*, p.15).

Nous appuyant sur une recension des écrits portant sur les pratiques favorisant l'enseignement de l'écriture en langue seconde (Armand *et al.*, 2011a), nous avons pour notre projet également mis de l'avant des approches pédagogiques qui soulignent, dans une perspective de bilinguisme additif et d'ouverture à la diversité linguistique (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008; Bernhard *et al.*, 2006; Cummins et Early, 2011; Cummins, 2001, 2009), les apports positifs des langues maternelles, perçues comme une richesse et non comme des obstacles lors l'apprentissage d'une langue seconde. Ainsi, dans la lignée des approches plurilingues mises de l'avant au Québec par l'approche ELODIL ([www.elodil.umontreal.ca](http://www.elodil.umontreal.ca)), nous avons

---

1. Le modèle hybride de Sherbrooke repose sur les deux systèmes en parallèle. À leur arrivée et selon leur niveau scolaire et linguistique, une partie des enfants sont dirigés vers les classes régulières avec des mesures spéciales pour l'apprentissage du français. Des classes d'accueil sont mises en œuvre en parallèle pour les autres élèves allophones, évalués en plus grand besoin sur le plan des apprentissages linguistiques et scolaires.

favorisé, si le jeune ou la famille le souhaitent<sup>2</sup>, l'utilisation des langues maternelles, à l'oral ou à l'écrit, lors de la production des textes de l'histoire familiale (Armand *et al.*, 2014).

Pour l'ensemble de ces projets, il est important de réaliser que les élèves bilingues (ou trilingues) ne développent pas leurs habiletés et leurs connaissances en littérature de la même façon que des élèves monolingues. Le développement cognitif et langagier d'une personne bilingue est différent de celui d'une personne monolingue (Grosjean, 2008). Il est donc essentiel de tenir compte du bagage antérieur de connaissances et d'habiletés de ces élèves allophones: «*In contrast to monolingual English-speaking students, language-minority students bring an additional set of resources or abilities and face an additional set of challenges when learning to read and write in English as a second language*» (Genesee, Geva, Dressler et Kamil, 2006, p. 153).

Ce processus de construction du plurilinguisme à partir du bagage linguistique antérieur permet de tenir compte des transmissions intergénérationnelles relatives à la langue maternelle tout comme d'inscrire toutes les générations dans un dialogue linguistique ainsi que dans l'apprentissage partagé de la langue de la société d'accueil.

## 2. L'ÉCRITURE À L'ÉCOLE COMME SOUTIEN AUX TRANSMISSIONS INTERGÉNÉRATIONNELLES

Si les pratiques plurilingues en milieu scolaire deviennent ainsi un espace d'échange intergénérationnel, l'écrit est un autre vecteur de médiation entre le monde des familles et l'école.

### 2.1. Les défis de l'écrit pour les jeunes immigrants allophones

Le processus d'écriture nécessite la mise en œuvre d'un ensemble d'opérations que le jeune apprend à maîtriser. Au cours de ce processus, il doit sélectionner l'information pertinente, assurer l'organisation et la cohérence de son texte, utiliser adéquatement les unités grammaticales et lexicales, les orthographier selon la norme et réviser son texte ayant recours à des outils de référence en orthographe d'usage et grammaticale. Mais ce processus peut s'avérer plus complexe dans la mesure où, selon le milieu social dont on provient, la culture dans laquelle on vit, la trajectoire qu'on a suivie, la langue dans laquelle on procède, l'écriture répond à diverses fonctions et prend des sens différents. Certaines cultures sont de tradition

---

2. Il s'agit bien de «proposer et non d'imposer» cet usage des langues maternelles au moment de l'apprentissage du français langue seconde.

orale et n'ont vu que récemment apparaître l'écriture comme moyen de communication. Pour des personnes peu scolarisées, l'écrit peut représenter une difficulté paraissant insurmontable pour le travail par exemple. Ou encore pour d'autres groupes sociaux et culturels, l'écrit est au contraire le vecteur favori de la transmission et de la communication. Les enfants allophones nouvellement arrivés au Québec, confrontés à des différences de pratiques de littératie entre la famille, la communauté d'origine et l'école du pays d'accueil, sont susceptibles de rencontrer des défis particuliers lors de leur apprentissage de l'écriture en français langue seconde.

En arrivant à l'école québécoise, ils apportent aussi tout un autre bagage à la fois cognitif, culturel et affectif qui est lié à leur parcours migratoire. Leurs expériences de scolarité avant le départ du pays d'origine et éventuellement dans les pays traversés en font partie. Mais s'y ajoutent aussi des repères culturels, des événements familiaux, parfois des traumatismes dus à l'exil qui viennent donner à la langue, à l'école, au français et à l'écrit des sens nouveaux (Rousseau *et al.*, 2005).

Plus encore, leur arrivée dans ce nouveau milieu scolaire les confronte à une adaptation accélérée, à de nouveaux modes de socialisation, d'apprentissage et de rapports à l'autre (Steinbach, 2009). Ils doivent développer ce que certains chercheurs appellent des compétences interculturelles pour à la fois appréhender la nouveauté et s'insérer dans ce nouveau système (Steinbach, 2009; Manço, 2002). Ces compétences vont aussi favoriser leurs apprentissages linguistiques. Pour eux, les habiletés reliées à la lecture et l'écriture (du décodage jusqu'à la lecture critique par exemple) et les comportements et habitudes d'utilisation de l'écrit (la culture de l'écrit) vont devoir se conjuguer avec les processus d'adaptation tant culturels, linguistiques que sociaux (Painchaud *et al.*, 1994). La construction symbolique de l'écrit pour ces jeunes nouvellement arrivés est donc un processus à la fois cognitif, culturel et migratoire.

Les élèves immigrants allophones ont le double défi de développer des compétences à l'oral et à l'écrit dans une langue seconde. S'ils ont été scolarisés dans leur pays d'origine, ils sont susceptibles de transférer des habiletés et des connaissances de leur langue maternelle (Cummins, 2001). Par contre les enfants peu ou non scolarisés dans leur pays d'origine ou au cours de leur trajectoire migratoire comme les réfugiés et en particulier ceux qui ont vécu dans des camps durant plusieurs années, rencontreront des difficultés supplémentaires dans l'apprentissage du français écrit dont la maîtrise est nécessaire pour la poursuite de leur scolarité. Une étude (Armand, 2005) montre que deux ans après leur entrée à l'école québécoise, ces élèves, au primaire, ont de faibles compétences en compréhension de textes et peinent à développer un regard réflexif sur l'objet langue.

Certains jeunes qui arrivent entre 15 et 20 ans se trouvent particulièrement en difficultés du fait de leur sous-scolarisation et de leur âge qui les dirige soit vers des classes d'élèves ayant des troubles du comportement et d'apprentissage, soit directement vers l'éducation aux adultes (McAndrew, 2015).

## **2.2. La famille comme média vers les apprentissages en écriture**

Face à cet ensemble complexe de difficultés, d'obstacles et de défis, plusieurs recherches permettent de déterminer les zones dans lesquelles peuvent se retrouver des facteurs de développement des apprentissages en français écrit. On peut identifier le milieu scolaire, principale zone d'apprentissage scolaire et social, mais aussi le milieu familial où se construit le projet de réussite scolaire de l'enfant et où se transmettent les stratégies pour y parvenir. On doit aussi penser aux pairs de l'élève, à ses réseaux sociaux, à ses groupes de référence et aux personnes significatives de son environnement avec lesquelles il va cultiver ou non sa motivation à écrire en français. Finalement, le jeune lui-même est un acteur de sa propre résilience. Son tempérament, son histoire, ses caractéristiques personnelles, son bagage linguistique et culturel représentent des éléments sur lesquels il pourra s'appuyer pour développer sa motivation et ses compétences en écriture.

Une évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit a permis de mettre de l'avant des stratégies gagnantes (Lefrançois *et al.*, 2008) qui sont aussi à prendre en compte lorsqu'il s'agit des élèves allophones. Au primaire, on note l'importance des pratiques métacognitives et coopératives ainsi que des situations d'apprentissage dites authentiques, basées sur des textes variés et signifiants pour les élèves. Au secondaire, les situations authentiques, ludiques et stratégiques, constituées entre autres de jeux sur la langue, sont les plus favorables aux apprentissages. Dans le même ordre d'idées, Armand *et al.* (2011b), à la suite d'une recension de 48 recherches portant sur l'enseignement/apprentissage de l'écriture en langue seconde soulignent l'importance de mettre l'accent sur des contextes signifiants et motivants, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, le soutien par les pairs et les interactions sociales, l'enseignement explicite de stratégies d'écriture, les rétroactions et le développement du vocabulaire. Cette synthèse a permis de souligner qu'il serait pertinent que les interventions visant la réussite de l'apprentissage de l'écriture en langue seconde, tout en mettant pleinement l'accent sur la langue d'enseignement, tiennent aussi compte des langues maternelles ou de la culture des élèves issus de l'immigration et plus largement valorisent la diversité culturelle et linguistique.

Le contenu, la symbolique et le sens des textes écrits par les élèves deviennent alors un élément central dans leur motivation à écrire en français et à terme dans le développement de leurs compétences en écriture.

Des expérimentations ont porté sur l'écriture de l'histoire familiale comme moyen d'apprentissage de l'écrit chez des adultes faibles lecteurs. Notre recherche avec ces derniers (Hurtubise et Vatz Laaroussi, 2001) a démontré les articulations subtiles qu'ils développaient entre l'écrit, l'histoire, la famille et leur trajectoire à travers des écrits ponctuels (des cartes, des recettes de cuisine, un article) ou des écrits symboliques dans leur vie (un livre, une bible...). Le plaisir de l'écrit, et ce, même chez des personnes ayant des difficultés à écrire, était profondément lié à des symboles de l'histoire familiale. Nous avons constaté ce même plaisir assorti à une volonté de mieux écrire dans le cadre du projet « Journal de famille » (Hurtubise et Vatz Laaroussi, 1995) mené avec des groupes de famille dans une école primaire. L'objectif était de permettre à chaque famille de construire un journal de son histoire et de sa famille à partir des productions écrites et artistiques des parents et des enfants. Les ateliers familiaux qui se déroulaient à l'école regroupaient parents et enfants et visaient le partage en groupe des idées, apprentissages, savoirs, émotions liés à la confection de ce journal de famille. Le lien entre l'école et l'écrit se faisait de manière ludique et permettait aux parents de transformer leur représentation souvent négative du milieu scolaire tout en y associant l'écriture.

Non seulement l'écriture de l'histoire familiale dans un milieu scolaire représente un nouvel espace commun ouvert aux collaborations, mais plus encore elle peut faciliter l'interconnaissance entre les familles, les communautés et l'école et dans le même ordre d'idées démystifier le système scolaire pour les familles, mais aussi favoriser la reconnaissance des différences culturelles pour les enseignants.

Plus encore, l'écriture de l'histoire familiale partagée entre l'école, le jeune et la famille, relayée parfois par les organismes communautaires, permet de travailler sur la motivation des jeunes à apprendre l'écriture, d'une part, le français, d'autre part. Ainsi que nous l'avons précisé plus haut, le fait que les parents ou les jeunes écrivent parfois des parties de cette histoire dans leur langue d'origine favorise l'apprentissage harmonieux et complémentaire de deux langues plutôt que de les mettre en opposition ou en concurrence. Plus proche de nous, Rachédi et Pierre (2007) ont démontré comment l'écriture dans un contexte scolaire peut aussi être perçue dans une perspective de transmission pour les familles immigrantes. Cette écriture-héritage comporte l'histoire de la migration des parents, celle de la naissance des enfants, les événements significatifs concernant l'école, etc. Cet héritage peut permettre aux jeunes de mieux comprendre les choix de leurs parents et toute la portée symbolique de la migration.

La recherche-action «L'histoire familiale pour apprendre à écrire en français» a permis de valider l'hypothèse que l'écriture de l'histoire familiale en milieu scolaire, avec des apports de la famille et du milieu communautaire, favorise la motivation à l'apprentissage du français écrit pour les jeunes durant leurs premières années de scolarisation au Québec. C'est aussi un processus qui permet la construction identitaire du jeune, son adaptation à son nouveau milieu, le changement nécessaire à ses nouveaux apprentissages linguistiques et scolaires. Finalement, ces pratiques d'écriture de l'histoire familiale en milieu scolaire développe une représentation positive à la fois de la langue française et de l'écriture<sup>3</sup> en général.

### **2.3. Le rapport à l'écriture en français : de l'utilitarisme à l'esthétique**

Dans le cadre des entrevues menées dans la recherche-action tant avec les jeunes qu'avec les parents et les enseignantes, trois représentations de l'écriture en français ont pu être relevées. La première renvoie à une nécessité difficile. Elle est portée tant par les enseignantes que par les parents et par plusieurs jeunes. La seconde est liée à une représentation de l'écriture comme mode de communication peu présent chez les familles immigrantes allophones, l'écriture est alors vue comme devant être développée en même temps que la langue. Cette perspective est surtout celle des enseignantes et de certains parents selon leur origine et leur trajectoire migratoire. Dans ces deux cas, il s'agit d'une perspective fonctionnelle et utilitaire. La troisième est portée par certains parents et jeunes, voire par des enseignantes qui sont francophiles : on voit l'écriture, et l'écriture en français en particulier, comme un art, un talent, une valeur qui doit être développée et encouragée. L'aspect utilitaire est ici moins important que les dimensions esthétiques et symboliques.

En général, les différents acteurs abordent en premier l'apprentissage du français langue seconde comme une nécessité, un obstacle ou un défi, tant pour les jeunes que pour les adultes. Souvent, les parents ont tendance à minimiser les difficultés d'apprentissage des enfants, et ce, en comparaison avec leurs propres apprentissages, s'ils sont actuellement en francisation. Comme pour l'adaptation en général, ils voient leurs enfants comme plus aptes qu'eux à apprendre vite et à vivre dans leur nouveau contexte. L'école est vue comme aidante en ce sens. L'école est aussi vue comme le premier vecteur d'apprentissage de la langue et d'intégration à la société québécoise par les enseignantes et les conseillères pédagogiques.

---

3. On trouve sur le site ELODIL (<<http://www.elodil.umontreal.ca>>, consulté le 16 février 2015) le guide pédagogique de cette recherche-action ainsi que deux vidéos réalisées au primaire.

Pour certaines, elle est perçue partiellement en opposition à la famille, où on continue de parler la langue d'origine (et parfois plusieurs langues) et de vivre selon la culture d'origine. Cependant, plusieurs enseignantes pensent que les parents font de nombreux efforts pour aider leurs enfants dans leurs apprentissages. Ces efforts seraient perçus, dans certains cas, comme moins « payants » parce que les parents ont un faible niveau d'éducation et rencontrent eux-mêmes des difficultés avec le français.

Pour les familles, le rapport à la langue d'origine est ambivalent : pour plusieurs, il est important de conserver la langue maternelle et donc de la parler à la maison. C'est le cas notamment pour des parents de haut niveau scolaire dans leur pays d'origine, mais aussi pour ceux dont la langue maternelle est « reconnue » sur le plan international (espagnol, russe, arabe). Certains partisans de cette pratique expliquent par ailleurs qu'ils parlent mal français et qu'ils donneraient de mauvaises habitudes à leurs enfants. Selon eux, c'est l'école qui doit porter ces apprentissages et les parents doivent encadrer les devoirs et, s'ils ne peuvent le faire eux-mêmes, se faire aider par des organismes. Pour d'autres parents, le discours ambiant sur l'intégration par la langue, selon une approche monolingue, est fortement intériorisé : il faut parler français à la maison pour permettre aux enfants d'apprendre rapidement et pour « s'intégrer ». Ces parents sont parfois moins scolarisés et souvent, leur langue maternelle est une langue dite « dominée » (créole, kabyle, swahili), ils ont souvent vécu dans des régions colonisées par des pays francophones. Le rapport à la langue se trouve ainsi coupé du rapport à l'écriture qui renvoie à des aspects culturels, mais surtout sociaux.

Quelle que soit leur langue maternelle, les parents les plus scolarisés ont développé des compétences en écriture et les utilisent tant sur le plan professionnel que dans la vie quotidienne. La trajectoire migratoire a aussi une incidence majeure sur ce rapport à l'écrit : les familles qui ont vécu de longues années dans des camps de réfugiés n'ont pu garder avec eux ni livres ni documents. Les adultes et les enfants avaient peu la possibilité d'écrire. Mais cela ne signifie pas que ce n'est pas important pour eux. Ainsi l'idée, portée par des enseignants, que les parents provenant de cultures traditionnelles sont dans une tradition orale où l'écrit a peu de place, est fortement remise en question par les réalités sociales de la migration et par la scolarisation des parents. Par ailleurs, des parents, plus que des enseignantes, parlent de l'écrit en français ou dans leurs langues maternelles comme d'une manière de garder et de transmettre des souvenirs ainsi que d'exprimer des émotions. L'écrit, en particulier avec l'utilisation des nouvelles technologies par les parents éduqués, est aussi un moyen de communiquer au sein des réseaux transnationaux : certains mentionnent entretenir des blogues qui leur permettent d'exprimer et de transmettre leurs nouvelles expériences au Québec.

*Pour moi, c'est d'écrire les choses que je vis pour ne pas l'oublier et pour le relire encore (un père).*

*C'est la manière d'exprimer nos sentiments (une mère).*

Enfin, certains parents insistent sur l'esthétique de l'écriture, sur la calligraphie qu'il est important de développer :

*Pour moi c'était important qu'ils écrivent bien. Pour moi c'est important la calligraphie, parce qu'avant, les deux enfants n'avaient pas une bonne calligraphie. Mais je vois qu'au Québec, la calligraphie c'est très bon en général (un père).*

Cet intérêt des adultes pour l'écrit et dans le cadre de l'apprentissage du français est manifeste aussi dans le travail de Ralalatiána, Debeurne et Vatz Laaroussi (2012) qui ont utilisé, comme stratégie et outil de recherche, l'écriture de la trajectoire langagière par des femmes immigrantes dans le cadre de leurs apprentissages du français au Québec. Ils démontrent que, pour ces femmes adultes, l'écriture d'un journal d'apprentissage favorise leur persévérance et l'apprentissage du français par leur mise en projet, par leur engagement dans le processus réflexif qui touche tant leurs propres stratégies d'intégration que celles de leurs enfants et de leur famille. L'écrit permet la mise à distance, la réflexion sur l'histoire et la projection vers l'avenir. L'utilisation de l'écrit avec des femmes adultes a ici des résonances sur leur vision des apprentissages linguistiques et scolaires de leurs enfants et permet d'envisager un engagement familial vers l'apprentissage et la réussite scolaire. Dans ce projet, le journal d'apprentissage représente un lien entre l'avant et l'après des femmes, il permet l'inscription de la trajectoire langagière et de la situation pivot des femmes mères dans les rapports intergénérationnels.

### **3. LE THÉÂTRE ET LES ARTS EN MILIEU SCOLAIRE : RECONNAISSANCE INTERCULTURELLE ET INTERGÉNÉRATIONNELLE**

Dans cette partie, nous nous intéressons à des pratiques pédagogiques créatives qui mettent de l'avant le théâtre, le roman et d'autres médias artistiques comme moyens de favoriser les apprentissages scolaires, la transmission des savoirs entre les générations et la formation des enseignants.

#### **3.1. Les arts du langage en milieu scolaire**

Les arts du langage sont un lieu vivant de confrontations problématiques des corps, des langues et des cultures. La matière sonore des mots, le rythme, la force des œuvres et le désir tout simple de se traduire au monde en s'exprimant, en écoutant et en créant, offrent l'altérité en partage : celle qui donnera accès aux joyeux mystères de la diversité linguistique et culturelle et au désir réitéré d'apprendre pour en savoir encore un peu plus (Auger et Pierra, 2007, p. 261).

Dans le contexte français et québécois, les expérimentations et les initiatives des enseignants-praticiens qui vont dans le sens de ces pratiques sont nombreuses, que ce soit dans les classes dites ordinaires (de français langue première à l'école primaire, au collègue ou au lycée), au sein de dispositifs accueillant des élèves allophones nouvellement arrivés<sup>4</sup> ou encore dans les cours de français langue étrangère (FLE). Les recherches et réflexions qui s'inscrivent dans une perspective pluridisciplinaire, notamment en sciences du langage et plus particulièrement en didactique des langues, et qui articulent arts du langage et enseignement/apprentissage de la ou des langues sont beaucoup moins fréquentes (Auger et Pierra, 2007; Aden, 2009; Armand *et al.*, 2011a; Armand *et al.*, 2013; Rousseau *et al.*, 2011).

En France, une enseignante-chercheuse comme Pierra<sup>5</sup> (1998; 2012) s'intéresse depuis les années 1990 au lien entre les paroles, la pratique théâtrale et le français en tant que langue étrangère, à destination des publics d'étudiants étrangers, dans une perspective anthropologique du langage. Elle défend une démarche créative, exigeant l'appropriation d'une parole authentique et subjective, remettant en question le simulacre des approches dites communicatives. Est alors visé un ensemble d'acquisitions, notamment langagières (phonétiques, phonologiques, interactionnelles...), « concernant l'individu dans sa totalité, sa capacité d'être et d'agir dans la langue qu'il apprend, d'être tout à fait acteur » (Pierra, 1998, p. 25).

Les formes de ces pratiques artistiques créatives, qui articulent « la langue et le langage pour parler de l'art et l'art pour parler » (Auger, 2011, p. 115), supposant la subjectivité des différents acteurs, une dimension esthétique, ainsi qu'un rapport fort au corps et à l'émotion, sont multiples (*ibid.*, 2011, p. 114): théâtre (corps, voix, textes, relations de groupe); mise en voix de poèmes, de contes, de récits; chanson; concert-lecture; cinéma (scénario, dialogues, image, atelier d'écriture filmique); littérature (lectures, ateliers d'écriture); danse; arts plastiques; création musicale. Le lecteur pourra se reporter plus précisément aux travaux d'Auger et Pierra pour une exposition des pratiques expérimentées<sup>6</sup>.

- 
4. Dans l'Académie de Franche-Comté, nous citerons à titre d'exemple l'excellent travail réalisé depuis plusieurs années par R. Palascak, enseignant d'UPE2A au collège J. Brel de Vesoul. Le dispositif progressivement créé, nommé UP2Jazz (<<http://crdp.ac-besancon.fr/up2jazz/>>, consulté le 16 février 2015), fait du jazz et du numérique le fil conducteur orienté vers le français langue de scolarisation (voir Palascak, 2013). L'enseignant a par ailleurs reçu le prix national de l'innovation pédagogique 2014.
  5. MCF, Université Paul-Valérie de Montpellier.
  6. Par exemple, le projet de recherche transversale et transdisciplinaire réalisé autour des Arts du langage en langue étrangère, maternelle et seconde (ALLEMS) et piloté par N. Auger (Université de Montpellier) entre 2004 et 2008, impliquant des chercheurs comme G. Pierra, J. Sauvage, C. Cortier, S. Clerc, D. Chifri-Alaoui... (Auger et Pierra, 2007).

Également, l'ancrage théorique en didactique, en sociolinguistique ainsi qu'en psychiatrie transculturelle (Rousseau *et al.*, 2005, 2011) permet d'engager un travail distancié sur les représentations de la ou des langues et des cultures (déconstruction de stéréotypes liés aux langues, prise de conscience des statuts différenciés attribués aux langues selon les communautés migrantes implantées sur le territoire), ainsi que sur les questions de normes et de variation, légitimant l'interlangue des apprenants. Une démarche socioconstructiviste (Auger, 2008) favorise l'engagement des apprenants, la coconstruction des connaissances dans le groupe et l'appui sur le « déjà-là » langagier, culturel, affectif des apprenants. Toutes les compétences non langagières et langagières peuvent y être travaillées, tant en production qu'en réception.

Les arts du langage participent au principe d'hospitalité et à la dimension d'accueil de l'apprenant dans sa singularité (*ibid.*), qu'il soit étudiant étranger, enfant immigrant allophone nouvellement arrivé ou enfant de migrants, ainsi qu'à l'entrée dans la langue de l'école ou de la société d'accueil. Le récit autobiographique d'écrivains bilingues ou porteurs d'une histoire de migration<sup>7</sup>, en littérature jeunesse ou adultes, engage par exemple un travail sur les langues, les répertoires langagiers plurilingues, la mémoire, la transmission, l'histoire individuelle et collective, la transmission intergénérationnelle (pour un exemple d'ouvrage pédagogique à destination du secondaire, voir Cellier-Gely *et al.*, 2004).

### **3.2. Les ateliers d'expression théâtrale plurilingues dans les classes d'accueil du secondaire au Québec**

Ces ateliers ont été mis en place par une équipe pluridisciplinaire<sup>8</sup> de chercheuses en psychiatrie transculturelle et de didacticiennes des langues secondes. L'intervention a été mise à l'essai dans plusieurs classes d'accueil de différentes écoles secondaires situées en milieu pluriethnique et défavorisé à Montréal. Les ateliers d'expression théâtrale plurilingues ont lieu une fois par semaine, durant 90 minutes sur une période de 12 semaines. Chaque atelier comporte des rituels d'ouverture et de fermeture destinés à créer un espace propice à l'expression durant lequel l'écoute, le respect et la confidentialité sont mis de l'avant. Durant la première partie de l'atelier, on propose des jeux et des réchauffements, puis des exercices théâtraux qui offrent la possibilité de développer des habiletés de commu-

7. <<http://www.theatre-contemporain.net/educ/biographie-langagiere-ressources>>, consulté le 16 février 2015.

8. Équipe de chercheuses en psychiatrie transculturelle de l'Université McGill (Équipe de recherche et d'intervention transculturelle – ERIT) et équipe œuvrant sur le plurilinguisme en éducation de l'Université de Montréal (Équipe d'éveil au langage et d'ouverture à la diversité linguistique – ELODIL).

nication des émotions, de prendre conscience de son corps comme moyen d'expression, d'établir une relation avec l'autre, de s'entraider, et ce, à l'aide « d'outils » tels que les tissus, les instruments de musique, la voix et les langues du répertoire linguistique des élèves. Par exemple, « l'écho » offre aux jeunes la possibilité de crier, du haut d'une montagne, un mot dans la langue de leur choix, qui sera repris à la manière d'un écho par l'ensemble des jeunes. L'accent est mis sur l'écoute et la cohésion de groupe et permet également de légitimer la présence des langues maternelles des jeunes. Durant la deuxième partie de l'atelier, les élèves réunis en sous-groupe, racontent des histoires personnelles, réelles ou fictives, concernant le thème proposé chaque semaine (le voyage, les rituels, la famille, les rêves, etc.). Les participants choisissent ensuite l'une des histoires, puis préparent un jeu de rôle ou une saynète sur cette histoire et la jouent devant la classe. Tout au long des ateliers, les élèves ont la possibilité de dire quelques mots, quelques phrases dans la langue de leur choix, avec, au besoin, des traductions par les pairs pour faciliter la compréhension de tous.

L'expérimentation réalisée en 2010 dans des classes d'accueil au secondaire auprès d'élèves en situation de grand retard scolaire a montré que la mise en œuvre de ces ateliers d'expression théâtrale plurilingues diminue les problèmes associés, dans différentes sphères (familiale, sociale et scolaire), aux difficultés émotionnelles de ces adolescents (Rousseau *et al.*, 2011). Par ailleurs, les élèves qui ont bénéficié de ces ateliers se sentent moins stressés de parler français (en général) et « plus capables » d'en faire l'apprentissage. Enfin, ce sentiment d'efficacité personnelle a des répercussions positives sur les apprentissages langagiers de ces élèves comme la capacité à prendre la parole en groupe et à ajuster le volume de sa voix selon les besoins, la volonté de formuler des énoncés nouveaux (prise de risque), la prononciation et la syntaxe (Armand *et al.*, 2011b).

Également, l'implantation de ces ateliers a permis d'instaurer un climat de classe propice à l'expression des émotions et aux apprentissages ainsi qu'à l'émergence d'une nouvelle dynamique dans les relations entre les jeunes. Une fois la confiance établie, les élèves se sentent à même de partager avec le groupe ces émotions « du dedans », comme l'évoquait l'une des jeunes, Tahina : « *Les histoires, ça montre les personnes dedans, les feelings. Pas possible si pas de théâtre* ». Le défi majeur de ces élèves est de s'exprimer en français, langue de scolarisation. L'usage de leur(s) langue(s) d'origine pour partager certains éléments d'histoires chargées émotionnellement semble être une stratégie gagnante qui les autorise à « retrouver une voix », à prendre leur place au sein d'une communauté d'apprenants, durant une activité signifiante sur le plan des interactions sociales (Armand *et al.*, 2013).

### 3.3. L'exploration d'une forme littéraire et théâtrale contemporaine comme outil de formation à destination des acteurs socioéducatifs: *Mémoire pleine* et *Tribulations d'une étrangère d'origine* d'E. Mazev

Les arts du langage invitent par ailleurs à un travail de transformation des pratiques professionnelles dans l'objectif d'améliorer les interventions didactiques en contexte scolaire, à destination des publics précités. Nous développerons ici l'exemple d'un travail collaboratif réalisé en France, en 2013, entre le CASNAV<sup>9</sup> de Besançon, l'Université de Franche-Comté et F. Berreur<sup>10</sup>. L'objectif tend vers l'élaboration de ressources de formation interactives et multimodales, pour un public d'enseignants (premier et second degré, toutes disciplines), ainsi que pour d'autres acteurs du système éducatif (cadres, conseillers d'orientation, psychologues, conseillers principaux d'éducation, conseillers pédagogiques...), que ce soit en formation initiale ou continue.

Ces ressources, actuellement disponibles sur le site du *théâtre contemporain*<sup>11</sup>, ont été réalisées à partir du récit autobiographique *Mémoire pleine* d'E. Mazev<sup>12</sup> (2011) et de son adaptation scénique *Les tribulations d'une étrangère d'origine*<sup>13</sup> (2012). E. Mazev y raconte et interprète son histoire de petite fille née en France de parents réfugiés politiques bulgares pendant la période communiste. À travers le récit de sa vie, de ses trois ans et demi à l'âge adulte, elle interroge avec un regard décalé, distancié et bienveillant les liens entre «individu et souvenir, intimité et histoire», entre langue bulgare (langue minorisée en France), culture de l'héritage familial et langue et culture du pays d'accueil, entre rôle de la mémoire et identité.

La biographie langagière, support de choix d'une didactique du plurilinguisme (Thamin et Simon, 2009; Molinié, 2011; Simon et Thamin, 2012), permet ici de faire réfléchir les différents acteurs à leur propre rapport aux langues, à leur histoire personnelle avec la ou les langues qui constituent leur répertoire linguistique, à leur rapport à la norme langagière et plus largement à la diversité linguistique et culturelle afin de légitimer des pratiques d'enseignement/apprentissage plus orientées vers la prise en compte de l'altérité (Simon et Thamin, 2012). Ce déclencheur

---

9. Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones arrivants et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs, en la personne de M. Adam-Maillet, IA-IPR de lettres et responsable de ce CASNAV.

10. Metteur en scène, acteur, fondateur avec J.-L. Lagarce en 1992 des éditions *Les solitaires intempestifs* dont il est le directeur littéraire. F. Berreur est également le testamentaire des archives Lagarce et fondateur du site Internet *theatre-contemporain.net*

11. <<http://www.theatre-contemporain.net/educ/biographie-langagiere>>, consulté le 23 février 2015.

12. Auteure et actrice française d'origine bulgare.

13. Mise en scène par F. Berreur.

autobiographique, pleinement ancré dans les problématiques des langues et des cultures, met à distance le récit de soi et l'identité narrative du sujet (Ricoeur, 1990), jouant en formation le rôle d'« espace transitionnel sécurisé » (Picard, 1986; Winnicott, 1975). Les dimensions esthétique, poétique et littéraire, ainsi que l'espace fluctuant entre réalité et fiction sont sollicitées comme facteur de décentration et de réflexivité des acteurs.

Enfin, l'inscription du sujet dans une histoire individuelle et une histoire plus largement collective, ici à travers le récit d'E. Mazev, invite à interroger l'articulation entre le biographique langagier, l'histoire et la mémoire (Ginzburg et Poni, 1981; Molinié, 2011; Ricoeur, 1990; Spaëth, 2014). La quatrième de couverture de *Mémoire pleine* citée précédemment (Anson Perez, chap. 8) illustre bien ces processus d'élaboration narrative :

[...] Chaque histoire est banale, mais toute histoire est singulière. Elle tente de raconter le monde. On écrit sa légende personnelle, on tisse son histoire minuscule, on arrange sa vie comme on dit « arranger un bouquet ».

Ces ressources inscrivent également le sujet dans une filiation, dans une transmission intergénérationnelle, et occasionnent une reconnaissance interculturelle et linguistique. Et ces processus d'historicisation, de transmission et d'expression intergénérationnelle se dessinent tant pour les intervenants, ici les enseignants, que pour les jeunes en milieu scolaire et pour leurs parents.

## **EN GUISE DE CONCLUSION : QUELQUES PISTES POUR DES ÉCHANGES INTERGÉNÉRATIONNELS SOUTENANT L'ÉCOLE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE**

On le voit, plusieurs initiatives pédagogiques et de formation continue intégrant les familles, leur histoire et leurs savoirs, voient le jour et se développent dans les sociétés d'immigration. À partir du portrait de ces pratiques innovantes, de leur analyse et de leur pertinence, il est possible de souligner des pistes de développement pédagogique, social et politique favorisant la réussite scolaire des jeunes immigrants et son soutien par les échanges intergénérationnels. Pour les ministères de l'Éducation et pour l'institution scolaire, il est important de soutenir des projets significatifs pour les élèves, de permettre aux écoles et aux enseignants de prendre des initiatives, d'essayer de pratiques novatrices et de nouveaux outils et de les soutenir par des formations adéquates, de les accompagner sur le plan pédagogique tout en leur donnant les moyens financiers et matériels, récurrents et adaptés, d'innover. Pour les équipes-école, cette perspective va dans le sens de la coconstruction d'une école ouverte sur la communauté et les familles, dotée d'une direction engagée, d'enseignants impliqués, d'espaces de rencontre et de discussion. Le recrutement de personnel,

enseignant ou non, issu de diverses communautés culturelles et linguistiques, renforce la diversité des expériences, la créativité et l'innovation au sein de l'école ainsi que les dialogues intergénérationnels et interculturels au sein de l'école et de la communauté.

L'engagement de l'enseignant est un pilier de la réussite. Ces enseignants doivent sans aucun doute être dynamiques, curieux de leurs élèves, de leurs familles, de leur histoire, de leur communauté, de leur culture et de leurs savoirs. Leur attitude persévérante visera à cultiver un esprit d'équipe tant dans la classe qu'au sein de l'école et avec la communauté.

Leur formation initiale et continue est indispensable pour développer leurs compétences et appétences pour mener des projets originaux et motivants dans leur classe. Ces formations pourraient porter sur le plurilinguisme, la plurilittérature, l'éducation interculturelle, mais aussi sur la connaissance des trajectoires des populations immigrantes et réfugiées ainsi que sur les rapports intergénérationnels qui se développent dans la migration.

Les organismes communautaires, en faisant le pont entre les familles et l'école, mais aussi entre les générations, occupent une place centrale dans les apprentissages et la réussite des jeunes, ils doivent bénéficier de budgets adéquats et surtout, réguliers, leur permettant d'assurer la continuité et la pérennité de ces actions.

## BIBLIOGRAPHIE

- ADEN, J. (2009). « La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre », *Synergie Europe*, vol. 4, p. 173-180.
- ARMAND, F. (2005). « Capacités métalinguistiques d'élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 2, p. 441-469.
- ARMAND, F. (2011). *Synthèse des portraits de huit écoles primaires et secondaires des cinq commissions scolaires francophones de la région du Grand Montréal (2007)*, Rapport de recherche sur le Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF) dans la région du Grand Montréal, déposé à la Direction des services aux communautés culturelles, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, <<http://www.elodil.umontreal.ca>>, consulté le 16 février 2015.
- ARMAND, F., E. COMBES, G. BOYADJIEVA, M. PETREUS et M. VATZ LAAROUSSI (2014). « Écrire en langue seconde – Les textes identitaires plurilingues », *Québec français*, vol. 173, p. 25-27.
- ARMAND, F., D. DAGENAIS et L. NICOLLIN (2008). « La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue », *Revue Éducation et Francophonie*, vol. 36, n° 1, p. 44-64.
- ARMAND, F., M.-P. LORY et C. ROUSSEAU (2013). « "Les histoires, ça montre les personnes dedans, les feelings. Pas possible si pas de théâtre" (Tahina). Ateliers d'expression théâtrale plurilingues en classe d'accueil », *Revue de linguistique et de didactique des langues [LIDIL]*, vol. 48, p. 37-55.

- ARMAND, F., C. ROUSSEAU, M.-P. LORY et A. MACHOUF (2011b). « Les ateliers d'expression théâtrale plurilingue en classe d'accueil », dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante: Les dynamiques de l'établissement*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, p. 97-112.
- ARMAND, F., L. THI HOA, É. COMBES, R. SABOUDJIAN et N. THAMIN (2011a). *L'enseignement de l'écriture en langue seconde*, Synthèse de connaissances soumise au ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport, <<http://www.elodil.umontreal.ca>>, consulté le 16 février 2015.
- AUGER, N. (2008). « Les arts du langage. Des pratiques de l'inter pour mettre en œuvre l'hospitalité », *Revue VEI*, n° 153, p. 161-165.
- AUGER, N. (2011). *Élèves nouvellement arrivés en France: réalités et perspectives pratiques en classe*, Paris, Éditions des Archives contemporaines.
- AUGER, N. et G. PIERRA (dir.) (2007). « Arts du langage et publics migrants », *Études de linguistique appliquée* (ELA), n° 147.
- BEER-TOKER, M. et A. GAUDREAU (2006). « Représentations, attitudes et pratiques de littératie chez les élèves allophones: construction d'un outil de dépistage des difficultés en matière de littératie », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n° 2, p. 345-376.
- BERNHARD, J.K., J. CUMMINS, F.I. CAMPOY, A.F. ADA, A. WINSLER et C. BLEIKER (2006). « Identity texts and literacy development among preschool English language learners: Enhancing learning opportunities for children at risk for learning disabilities », *Teachers College Record*, vol. 108, n° 11, p. 2380-2405.
- CELLIER-GELY, M., C. TOREILLES et M.-J. VERNY (2004). *Entre deux langues: biographies et bilinguisme*, Paris, Adapt.
- CUMMINS, J. (2001). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters, 309 p.
- CUMMINS, J. (2009). « Transformative multiliteracies pedagogy: School-based strategies for closing the achievement gap », *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, vol. 11, n° 2, p. 38-56.
- CUMMINS, J. et E. EARLY (dir.) (2011). *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*, Stoke-on-Trent, Trentham Books.
- DAGENAIS, D., F. ARMAND, E. MARAILLET et N. WALSH (2007). « L'éveil aux langues et la coconstruction de connaissances sur la diversité linguistique », *Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 10, n° 2, p. 197-219.
- DE KONINCK, Z. et F. ARMAND (2012). *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration*, Rapport déposé à la Direction des Services aux communautés culturelles (MELS), <<http://www.elodil.umontreal.ca>>, consulté le 16 février 2015.
- GENESE F., E. GEVA, C. DRESSLER et M.L. KAMIL (2006). « Synthesis: Cross-linguistic relationships », dans D. August et T. Shanahan (dir.), *Developing Literacy in Second-Language Learners*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 153-174.
- GINZBURG, C. et C. PONI (1981). « La micro-histoire », *Le débat*, vol. 17, p. 133-136.
- GROSJEAN, F. (2008). *Studying Bilinguals*, Oxford, Oxford University Press.
- HURTUBISE, R. et M. VATZ LAAROUSSI (1995). *Journal de famille, guide de pratique*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- HURTUBISE, R. et M. VATZ LAAROUSSI (2001). « Analyse des pratiques d'intervention: restitution et validité », *Revue internationale de psychologie sociale*, vol. 7, nos 16-17, p. 273-287.

- HURTUBISE, R., M. VATZ LAAROUSSI et L. RACHÉDI (2007). *Les usages marginaux de l'écrit: diversité des pratiques et des conceptions chez des populations défavorisées. Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- KANOUTÉ, F., M. VATZ LAAROUSSI, L. RACHÉDI et M. TCHIMOU (2008). « Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2, p. 265-290.
- LEFRANÇOIS, P., M.D. LAURIER, R. LAZURE et R. CLAING (2008). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université*, Québec, Office québécois de la langue française.
- LEGAULT, M. et L. RACHÉDI (2008). *L'intervention interculturelle*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.
- MANÇO, A. (2002). *Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration*, Paris, L'Harmattan.
- MAZEV, E. (2011). *Mémoire pleine*, Besançon, Les solitaires intempestifs.
- McANDREW, M. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration: dix ans de recherche et d'intervention au Québec*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT – MELS (2008). *Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*, Québec, MELS, janvier 2008.
- MOLINIÉ, M. (2011). « La méthode biographique: de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue », dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 144-155.
- PAINCHAUD, G., A. D'ANGLEJAN, F. ARMAND et M. JEZAK (1994). « Diversité culturelle et littérature », *Repères*, vol. 15, p. 77-94.
- PALASCAK, R. (2013). « Up to Jazz! Un projet musical innovant avec des élèves allophones », *Revue Diversité*, n° 173, p. 93-96.
- PICARD, M. (1986). *La Lecture comme jeu*, Paris, Minuit.
- PIERRA, G. (1998). *Chemins de paroles, d'une pratique théâtrale en français langue étrangère. Vers une esthétique de l'expression*, Montpellier, Université Paul-Valéry.
- PIERRA, G. (2012). *Le corps, la voix, le texte: arts du langage en langue étrangère*, Paris, L'Harmattan.
- RACHÉDI, L. et A. PIERRE (2007). « "Historier" l'immigration ou comment accompagner les familles immigrantes en partageant leur histoire », *Revue des psychothérapeutes familiaux du Québec*.
- RALALATIANA, M.C., G. DEBEURNE et M. VATZ LAAROUSSI (2012). « Trajectoire langagière et maintien en apprentissage des femmes immigrantes: francisation au Québec », dans P. Alen et A. Manço (dir.), *Appropriation du français par les migrants. Rôles des actions culturelles*, Paris, L'Harmattan, coll. « Compétences interculturelles », p. 97-114.
- RICOEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- ROESSINGH, H. (2006). « The teacher is the key: Building trust in ESL high school programs », *Canadian Modern Language Review*, vol. 62, n° 4, p. 563-590.
- ROUSSEAU, C., F. ARMAND, A. LAURIN-LAMOTHE, M.-F. GAUTIER et R. SABOUDJIAN (2011). « Innovations in practice: A pilot project of school-based intervention integrating drama and language awareness », *Child and Adolescent Mental Health*, vol. 17, n° 3, p. 187-190.

- ROUSSEAU, C., L. LACROIX, A. SINGH, M.-F. GAUTHIER et M. BENOIT (2005). «Creative expression workshops in school: Prevention programs for immigrant and refugee children», *The Canadian Child and Adolescent Psychiatry Review*, vol. 14, n° 3, p. 77-80.
- SIMON, D.-L. et N. THAMIN (2012). «Mettre le biographique au travail en formation: un levier pour une didactique du plurilinguisme», dans C. Balsiger, D.B. Köhler, J.-F. de Pietro et C. Perregaux (dir.), *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*, Paris, L'Harmattan, p. 285-302.
- SPAËTH, V. (2014). «Pour l'histoire en didactique du FLES», dans M. Leclère et J. Aguilar (dir.), *Nouveaux enjeux en didactique des langues*, Paris, Riveneuve, p. 72.
- STEINBACH, M. (2009). «L'intégration socioscolaire des élèves néo-canadiens hors de Montréal», *Vie pédagogique*, <<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1963884>>, consulté le 15 février 2015.
- THAMIN, N. et D.-L. SIMON (2009). «Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières», *Carnets d'ateliers de sociolinguistique (CAS)*, n° 4.
- VATZ LAAROUSSI, M. (2007). «Les usages sociaux et politiques de la mémoire familiale: de la réparation de soi à la réparation des chaos de l'histoire», *Enfance, Familles, Générations*, n° 7, <<http://www.erudit.org/revue/efg/2007/v/n7/017790ar.html>>, consulté le 16 février 2015.
- VATZ LAAROUSSI, M., C. BOLZMAN et M. LAHLOU (2008). *Familles migrantes au gré des ruptures. Tisser la transmission*, Lyon, L'interdisciplinaire.
- VATZ LAAROUSSI, M. et F. KANOUTÉ (2013). «Les collaborations familles immigrantes-école-communauté: défis et enjeux», Centre d'études éthiques des universités montréalaises (CEETUM), <<http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/capsules/2013-enjeux/vatz-kan-enj-2013.pdf>>, consulté le 16 février 2015.
- VATZ LAAROUSSI, M., L. RACHÉDI et F. KANOUTÉ (2008). «Les divers modèles de collaboration familles immigrantes-écoles: de l'implication assignée au partenariat», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2, p. 291-312.
- VATZ LAAROUSSI, M., L. RACHÉDI, F. KANOUTÉ et K. DUCHESNE (2005). *Favoriser les collaborations familles immigrantes-écoles – Soutenir la réussite scolaire. Guide d'accompagnement*, Sherbrooke, Éditions de l'Université de Sherbrooke, 92 p.
- VATZ LAAROUSSI, M., L. RACHÉDI et L. PÉPIN (2002). *Accompagner des familles immigrantes. Guide d'accompagnement*, Sherbrooke, Éditions de l'Université de Sherbrooke, 83 p.
- WINNICOTT, D. (1975). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Paris, Gallimard.

CHAPITRE

# 16

## **LE TRAVAIL SOCIAL CATALYSEUR DE DIALOGUES INTERGÉNÉRATIONNELS INTERCULTURELS**

Michèle Vatz Laaroussi et Lilyane Rachédi Drapeau

L'ouvrage a exposé et analysé les spécificités des rapports intergénérationnels dans l'immigration. On a en particulier insisté sur la circularité des échanges, sur les changements et recompositions des pratiques et des savoirs au travers des générations et des migrations. Ces processus participent au renforcement des réseaux et rapports entre les générations tout comme à leur extension transnationale. Les apprentissages se font à des rythmes différents de même que l'individuation est un axe important de la construction identitaire de chacun. Cependant, ces investissements différenciés du présent et de l'avenir s'effectuent aussi à travers des processus de coconstruction et de réciprocité qui tiennent compte des poids respectifs et singuliers de chacune des communautés d'origine et d'accueil.

Dans la migration, les différentes générations et les sujets qui les composent se positionnent et sont en mouvement sur de grands axes de développement qui articulent les tensions entre ouverture et résistance, conflits et entraide, traditions et transformations. Il n'y a pas de position polarisée par génération et comme nous l'avons vu, chacun se transforme à son rythme en même temps que les relations et les rapports sociaux se reconfigurent. Comme on le fait pour les jeunes dans le système scolaire, il est important de soutenir ces changements expérimentés par les sujets,

mais portés par les générations et les collectifs en mouvement et en interaction. Ainsi en travail social, le soutien aux relations intergénérationnelles dans la migration pourra s'effectuer aussi bien auprès des acteurs de chaque génération qu'auprès des collectifs familiaux et communautaires intergénérationnels. En ce sens, l'intervention visera à la fois les rapports intergénérationnels et les échanges interculturels, les deux participant tant à la transformation des rapports sociaux qu'à la production et reproduction des pratiques et savoirs.

Cette approche d'intervention sociale repose sur une lecture de la circularité, du transnationalisme et de la reconfiguration intergénérationnelle. Il s'agit de mener des actions articulées à une analyse globale, ancrée dans l'espace-temps dynamique des migrations et permettant de comprendre et d'accompagner les transformations et les mouvements des acteurs. Dans cette perspective, comment soutenir? Comment accompagner? Comment intervenir?

Nous proposons de répondre à ces questions en présentant plusieurs illustrations d'actions et d'interventions sociales expérimentées au Québec, mais aussi dans d'autres régions du monde. Il est d'ailleurs à noter que plusieurs de ces interventions ont fait l'objet de stages et de mémoires en travail social et en médiation interculturelle. Tout en travaillant sur cet espace de tensions et d'avenir que nous dénommons «l'intergénérationnel-interculturel», ces pratiques mettent de l'avant trois vecteurs d'intervention: la communauté, l'espace transculturel et les médiations culturelles.

## **1. L'INTERVENTION COMMUNAUTAIRE POUR UN REDÉPLOIEMENT DE L'« INTERGÉNÉRATIONNEL INTERCULTUREL »**

Au Québec, tout comme dans d'autres sociétés d'immigration dans lesquelles cohabitent et se succèdent plusieurs générations de nouveaux citoyens, des activités intergénérationnelles et interculturelles se déploient dans les milieux de vie et de socialisation comme les organismes communautaires interculturels, les centres de loisirs, les maisons de jeunes, les maisons de la famille et des grands-parents, les maisons de quartier, etc. Ces activités sont organisées autour de rencontres, de dialogues ou d'activités communes qui permettent la connaissance-reconnaissance entre les générations et entre les communautés culturelles, mais aussi, selon les thématiques, la prévention des conflits qui pourraient surgir au sein des familles immigrantes du fait des rythmes différents de socialisation-individuation. D'autres interventions ont pour objectif d'aider à retisser ou consolider des liens familiaux symboliques et réels en situation de séparation, mais aussi à soutenir les vecteurs d'appartenance et les affiliations multiples dans et avec la communauté. Dans ces interventions, on

note que la communauté est généralement définie et investie en référence à un territoire réel, le quartier par exemple, ou à un territoire-espace virtuel lorsqu'il s'agit des réseaux transnationaux.

### **1.1. La prévention des conflits interculturels intergénérationnels en milieu communautaire**

Nous l'avons vu, du fait des rythmes différents des adaptations et dans les chocs portés par la migration, du fait aussi parfois des séparations entre les générations durant de longues périodes, des conflits peuvent surgir au sein de la famille nucléaire ou élargie. Les transmissions, transformations et coconstructions ne sont pas toujours harmonieuses et partagées par toutes les générations.

On peut alors mettre en œuvre des médiations intergénérationnelles communautaires visant à prévenir les conflits, à les limiter ou encore à ouvrir le dialogue et la réflexion commune sur des thèmes souvent porteurs de dissensions et de représentations contrastées. Nous l'avons vu, ces thèmes « chauds » peuvent être les différences éducatives des garçons et des filles, l'autorité des parents, l'obéissance aux aînés, la tenue vestimentaire, l'apparence physique, la virginité ou encore la sexualité. L'organisme Rencontre interculturelle des familles de l'Estrie<sup>1</sup> vise le rapprochement entre les générations et les familles d'ici et d'ailleurs. Les bénévoles de différentes professions, origines, cultures et religions qui en sont les leaders, organisent des CauseRIFEs, rencontres conviviales et interculturelles permettant des échanges, des découvertes et des dialogues dans le respect mutuel. Ainsi une CauseRIFE a porté sur la diversité sexuelle et l'immigration, réunissant des adultes de diverses générations, parents et grands-parents ainsi que des jeunes de plusieurs origines autour de questions liées à l'orientation sexuelle et à l'immigration. En particulier, on a abordé la situation des personnes homosexuelles qui ont dû demander l'asile au Canada leur vie étant en danger dans leur pays d'origine. Comme pour chaque CauseRIFE, la rencontre démarrait par une activité brise-glace permettant de « ressentir » que chacun peut vivre des discriminations et des stigmatisations liées à la couleur de la peau, à l'ethnie, au genre, au statut socioéconomique, à la langue ou à l'orientation sexuelle. Cette mise en route collective instaure le climat d'ouverture à l'autre et à soi-même. Une première partie donnait ensuite quelques définitions, faisait l'état de la question dans le monde et posait des questions aux participants. Des témoignages ont ensuite permis de créer un climat de confiance, d'empathie et de partage respectueux. Et chacun s'est senti interpellé, au-delà du choc culturel ou du tabou, soit en tant que parent, soit en tant que jeune,

---

1. Situé à Sherbrooke au Québec.

vivant soi-même cette expérience ou la côtoyant auprès d'amis, de voisins, de concitoyens. Pour créer cette ambiance si particulière qui permet les échanges et la transformation des représentations et des attitudes, il est nécessaire de préparer l'espace de dialogue, au sens défini par Anson (2013), de préparer celles et ceux qui vont le partager, d'organiser les temps et les références de la rencontre et de mettre en œuvre des compétences interculturelles et humanistes. La rencontre devient alors un espace-temps privilégié, une bulle de respect et d'échange, dont chacun ressort plus fort et plus résilient, plus en lien aussi avec les autres. Le fait d'aborder en collectif interculturel et intergénérationnel ces thèmes porteurs d'une forte charge émotive, voire conflictuelle au sein d'une famille et de groupes sociaux, permet de les dédramatiser, de se projeter dans la situation sans n'en ressentir que le choc, de rentrer en réflexivité et de se sentir soutenu face à des difficultés plus personnelles.

## **1.2. Favoriser une vie saine pour les familles transnationales dans la situation de mobilité circulaire d'un membre ou de plusieurs membres de la famille**

Les familles transnationales, celles dont les générations vivent séparées entre plusieurs pays, sont particulièrement touchées par ces ruptures de transmission et de coproduction entre les générations. Les travailleurs temporaires ou saisonniers, qui doivent se rendre périodiquement et pour six à huit mois dans une société de travail, se trouvent ainsi à vivre des séparations longues et répétées avec les autres générations de leur famille, grands-parents et enfants. Ces séparations entraînent un étirement transnational des liens familiaux, des difficultés pour les jeunes, les aînés et les femmes seules restées au pays d'origine, mais aussi de l'isolement, des inquiétudes et parfois des dépressions pour les parents qui partent travailler à l'extérieur pour faire vivre leur famille.

Selon Mummert (2013), ces familles transnationales se caractérisent par l'incertitude, la fluidité et le sacrifice, trois sentiments expérimentés par les différentes générations, celles qui restent au pays et celles qui migrent. Dans une recherche-action communautaire, Mummert (2014) a travaillé avec les générations (aînés, mères, adolescents et enfants) restées dans la communauté au Mexique (un village), ainsi qu'avec les pères travailleurs saisonniers dans la région de Chicago et en Californie, mais aussi avec les écoles, les collègues et universités, les instances municipales et gouvernementales. Il s'est agi d'actions et d'interventions menées avec les familles élargies, le voisinage, l'école et dans les espaces publics. Des activités de groupe et de soutien ont été proposées aux différentes générations et divers médias dont l'écriture et les arts visuels (photos, vidéos, dessins et peintures). Elles ont été utilisées pour permettre l'expression et le partage

des émotions. Il y a eu ensuite transfert intergénérationnel des produits artistiques et des émotions en mettant les groupes en communication et aussi avec les pères qui ont été visités aux États-Unis par la chercheuse et qui ont reçu les produits artistiques de leurs enfants, leurs conjointes ou leurs aînés. Avec eux aussi, des groupes de soutien ont été menés en passant par les pères leaders dans les milieux de travail.

Dans ces actions, on a visé l'ouverture vers de nouveaux projets, en particulier on a démontré aux jeunes qu'il y avait d'autres avenir possibles que la migration, mettant de l'avant l'importance de la persévérance scolaire et les potentiels de la communauté élargie. On a aussi effectué du soutien personnalisé dans des situations difficiles, par exemple en cas de disparition du mari ou de violence. Dans tous ces cas, on a profité des rencontres et des groupes pour faire circuler des informations sur les droits des femmes et des enfants tout en axant le travail sur l'accompagnement. Le travail s'est effectué dans une perspective communautaire et de réseaux pour favoriser la résilience et le lien. Pour les intervenants sociaux des pays d'immigration, cette intervention est particulièrement inspirante puisqu'elle permet de travailler à la fois avec le réseau présent et absent, avec les modèles et les symboles.

### **1.3. Les ateliers de l'imaginaire**

Les ateliers interculturels de l'imaginaire ont été développés par Guilbert (2009, 2014) dans le cadre d'expériences partenariales, intersectorielles et participatives dans la ville de Québec. Ils sont à la confluence de plusieurs des exemples exposés ici et ont le mérite d'avoir été systématisés et modélisés par l'auteure qui les a expérimentés dans divers contextes et autour de thématiques multiples comme la monoparentalité, l'exclusion sociale ou la conciliation famille-études. Composés à la fois d'intervenants, d'élus, de chercheurs, d'immigrants indépendants, de réfugiés, d'étudiants, d'hommes et de femmes, de jeunes et de seniors, ces ateliers visent la mise en œuvre de réseaux de médiations interculturelles et culturelles. Il s'agit que ces divers acteurs entrent en dialogue dans cet espace à la fois structurant et flexible et l'atelier devient en soi un lieu de circulation de la parole et des imaginaires. Ce processus de rencontre et de dialogue se découpe en quatre étapes avec dans un premier temps, un rituel d'ouverture et de présentation de soi suivi d'une période portant sur les manifestations des formes expressives de la culture. On utilise alors un texte ou un récit fictif portant sur la thématique de l'atelier comme déclencheur des échanges qui suivent dans la troisième phase qui est celle du partage des savoirs et des expertises, chacun participant à travers des associations, des souvenirs, des expériences diverses sur le thème ou suscités par le récit culturel. Finalement, le rituel de clôture permet un retour réflexif

sur ces échanges ainsi que sur les apprentissages et transformations qui y sont liés. Cette réflexivité peut continuer après l'atelier, chacun repartant avec de nouvelles idées et une perspective qui n'est plus seulement individuelle, mais aussi collective, intergénérationnelle et interculturelle, associant de plus intervenants et citoyens. Ces ateliers expérimentés dans différentes régions du monde et autour de rapports interculturels et intergénérationnels multiples, soutiennent la résilience et représentent des espaces de médiation entre des groupes et individus qui parfois s'ignorent, parfois sont en conflit et qui entretiennent des préjugés les uns sur les autres.

## **2. L'INTERVENTION TRANSCULTURELLE COMME ESPACE INTERGÉNÉRATIONNEL : EXEMPLE DE LA CLINIQUE TRANSCULTURELLE DE L'HÔPITAL JEAN-TALON**

L'ethnopsychiatrie, communément pratiquée dans la « clinique transculturelle » reconnaît et prend en compte les cultures et les religions des immigrants. Cet accompagnement considère que les « problématiques » des immigrants sont complexes. « En 1993, la mise en place de la Clinique transculturelle de l'Hôpital Jean-Talon à Montréal a été la première expérience d'ethnopsychiatrie au Québec, selon le modèle de Tobie Nathan » (Corbeil, cité dans Chénouard, 2010, p. 29). La méthodologie d'intervention est basée sur un dispositif thérapeutique groupal. Comme le déclarent Kalenga, Wa Tshisekedi et Legault (2008) : les choses doivent être dites en groupe, car celui-ci rappelle au migrant que, chez lui, l'individu ne consulte pas dans une situation de face-à-face, mais le plus souvent, dans un contexte groupal. Ces groupes sont mixtes et composés de multiples acteurs pouvant aller jusqu'à 15 personnes : le thérapeute principal qui dirige la rencontre, les cothérapeutes présents sont des professionnels issus de différents milieux (travailleurs sociaux, médecins, psychologues, etc.), ils ont été formés à l'ethnopsychiatrie et sont d'origines culturelles variées. Enfin, sont présents les différents intervenants et professionnels qui gravitent autour de la famille, la famille elle-même et toute autre personne significative de son réseau, quelle qu'elle soit (représentant religieux, voisin, ami, etc.) (Chénouard, 2010). C'est pourquoi la famille doit être entendue dans un sens large. Dans ce contexte, on favorise, une diversité de lecture de la situation vécue par la famille, une logique de partage des savoirs et une reconnaissance de l'humanité des problématiques.

Le transculturel permet ainsi une pluralité des lectures générationnelles. Par la technique du bombardement sémantique, qui consiste à mobiliser le maximum d'interprétations des difficultés traversées et des solutions à apporter, les parents, enfants, grands-parents, aînés sont invités à exprimer leur point de vue et cela sans aucune condamnation ou jugement de la part des professionnels présents. Les différences, mais aussi

les similitudes générationnelles sont reconnues et contribuent à l'avancée de la compréhension des problématiques. En ce sens, le transculturel ouvre vers une logique d'entraide intergénérationnelle.

Dans cette pluralité des lectures, les savoirs sont tous considérés au même niveau, il n'y a pas de recours exclusif à l'expertise professionnelle et il n'y a pas de hiérarchisation des cultures (culture de l'immigrant *versus* celle de la société d'accueil). Ainsi, le travail du groupe se déroule sur un axe horizontal. Pour ces raisons, la pratique de la Clinique transculturelle réintroduit de l'humanité dans le vécu des familles immigrantes en rendant visibles et audibles les liens générationnels et leur portée thérapeutique. Au cœur des interventions groupales,

l'éthique de la confidentialité devient l'éthique du témoin (c'est-à-dire du visage de l'autre). Les situations sont en effet décrites devant des témoins visibles et invisibles (dont l'ancêtre est souvent le premier évoqué), ce qui amène à la fois une détente et un appui à un retour à la culture d'origine, et offre une humanité à la personne. Le patient migrant est alors attaché à l'universalité et placé dans ses appartenances, ce qui le rend profondément humain (Kalenga, Wa Tshisekedi et Legault, 2008, p. 148).

### **3. LES MÉDIATIONS CULTURELLES PAR L'ART, LA LITTÉRATURE ET L'ÉCRITURE COMME OUTILS DE DIALOGUE**

Boucher (2014) explore les médiations culturelles comme des dimensions majeures de la communication interculturelle et de la transmission culturelle intergénérationnelle. Le média culturel qu'elle a choisi est la littérature, mais, nous le verrons, divers outils de médiation culturelle peuvent jouer ce rôle d'articulation entre les générations et les cultures à travers le développement des identités et des perceptions de soi et des autres. Pour elle, c'est par « un corpus de paroles, de récits oraux, de maximes, de souvenirs transmis que l'individu parvient à se situer par rapport à lui-même et aux autres ». Le livre, le récit, l'écriture, mais aussi diverses formes d'art peuvent participer à la transmission de ce cadre de référence culturelle, mais plus encore ces outils peuvent aussi représenter des médiations pour renouer le dialogue, faciliter la communication intergénérationnelle en situation de transformation culturelle et redonner un sens aux changements et aux pertes. Caune (cité par Boucher, 2014) décrit la médiation interculturelle, ou plutôt culturelle à notre avis, comme « la mise en œuvre esthétique de prestations, d'activités ou de représentations qui ont la matérialité de signifiants et d'événements et qui construisent un sentiment d'appartenance dans un contexte de référence » (p. 53). Dès lors, la médiation culturelle est, pour ces auteurs comme pour nous (Vatz Laaroussi et Tadlaoui, 2014), un acte de communication, de transmission, de partage et de coconstruction, d'identification esthétique et de reconnaissance.

Elle est partie du lien social, aide à le réparer parfois, à le tisser aussi lorsque les parties en présence sont fort éloignées les unes des autres. C'est autour de ces fonctions de mise en dialogue et de reconnaissance intergénérationnelle et interculturelle que nous exposons ici des illustrations de processus de médiation culturelle qui soutiennent et tissent les liens intergénérationnels dans la migration.

### 3.1. Les musées, l'immigration et la mémoire

La culture et l'art remplissent des fonctions esthétiques, mais aussi sociales et permettent plus particulièrement de conserver, de mettre en scène et de transmettre des mémoires collectives, groupales et singulières. Selon Leclerc et Paradis (2013), toute histoire mérite d'être racontée. En racontant son histoire, on retrouve une dignité qu'on n'avait pas avant. C'est pourquoi des cliniques de la mémoire sont parfois mises en œuvre, mais aussi des musées, des expositions, des espaces culturels qui rendent compte de ces mémoires. On peut ainsi penser au Musée de la personne qui a été mis en œuvre pour rendre compte de mémoires et de trajectoires singulières, mais aussi au Musée de l'Holocauste qui, comme le Musée de l'esclavage, soutient la transmission d'une mémoire collective ou encore aux Musées de la mémoire qui selon diverses thématiques, visent à la conserver et à la faire circuler auprès de leurs divers publics. Le Musée de l'histoire de l'immigration en France ou le Musée canadien de l'immigration de Halifax permettent d'explorer le thème de l'immigration, de développer la compréhension du public à l'égard des expériences vécues par les immigrants durant leur parcours, mais aussi de transmettre cette histoire et ces trajectoires aux jeunes générations tout en reconnaissant le rôle essentiel joué par les immigrants dans le développement du pays ainsi que la contribution des immigrants à la culture, à l'économie et au mode de vie de la société d'accueil.

La vocation clairement affirmée du Musée de l'histoire de l'immigration est d'être à la fois un espace d'expression, de découvertes et un outil de réflexion. La diversité des partenaires du réseau s'exprime au travers de leur participation aux activités proposées au sein du Palais de la Porte dorée, mais aussi sur tout le territoire français et à l'international. Tous mettent en place une mosaïque d'actions et d'événements sur la mémoire et l'histoire de l'immigration<sup>2</sup>.

---

2. <<http://www.histoire-immigration.fr/la-cite/le-reseau/une-mosaique-d-initiatives-en-france-et-a-l-etranger>>, consulté le 16 février 2015.

### **3.2. L'utilisation du *photo-voice*: investissement intergénérationnel de l'espace**

Plusieurs chercheurs et intervenants ont aussi mis de l'avant le reportage photographique et son commentaire par les divers acteurs comme un moyen de découvrir et investir un espace tout en reconnaissant les différentes générations et cultures. Ainsi Julie Gosselin (2014) a utilisé cette méthode dans une recherche-action auprès de mères de familles monoparentales en situation défavorisée. Confiant des appareils photo à ces mères, elle leur a proposé de photographier les éléments de leur environnement significatifs de leur vie, de leurs difficultés, mais aussi de leurs forces. Elles ont ensuite élaboré en groupe des commentaires sur ces photographies et l'ensemble a finalement fait l'objet d'une exposition dans laquelle ces femmes se sont retrouvées individuellement, mais aussi à travers leur analyse collective de ce matériel.

Avec ce type de média, le quartier peut aussi être investi par les acteurs et habitants de diverses générations et origines. C'est ce qui a été fait dans la banlieue de Lyon en France<sup>3</sup>. Des photos et des montages sonores ont été réalisés avec les témoignages de personnes d'origine multiple âgées de 24 à 60 ans. Comme nous l'avons fait dans la recherche avec les trios de femmes réfugiées, les histoires d'immigration ont été racontées par la 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> génération ou par des primo-arrivants et les animateurs se sont centrés sur les transmissions et les interpénétrations culturelles cristallisées à travers les objets. Lors des rencontres, chaque personne interviewée choisissait un objet symbolique portant des « traces » culturelles et intimes. Les animateurs et auteurs du site décrivent celui-ci comme un médiateur de transmission entre les générations et les cultures et comme un vecteur de réflexivité : « Montrer un anodin, un quotidien, là, présent, factuel, qui renvoie en miroir à son postulat de départ : qu'est-ce que l'identité ? Qu'est-ce que mon identité ? »

### **3.3. Les ateliers de récits identitaires, la promotion des histoires familiales de jeunes immigrants en maison des jeunes**

Rachédi, Guesdon et Bréau (2011) ont mis en œuvre un atelier offrant la possibilité à des jeunes immigrants de raconter leur histoire personnelle et familiale à partir de différentes thématiques (exemples : ma famille, ma ville, mon quartier, nos différences, nos ressemblances, etc.) réparties sur 8 à 10 séances et animées par un professionnel, un intervenant ou même un parent. Plusieurs supports sont utilisés comme déclencheurs de la narration des tranches d'histoires, mais aussi comme supports de l'histoire

---

3. <<http://www.objetsmigrateurs.com/>>, consulté le 16 février 2015.

## Extrait du guide

### LA NOSTALGIE FAIT SURFACE QUAND LE PRÉSENT N'EST PAS À LA HAUTEUR DU PASSÉ.

Il faut commencer par le début sans doute. Je m'appelle Meliza Alili, j'avais 12 ans à l'époque et j'étais collégienne. Je menais une vie tranquille auprès des miens en Algérie. Appréciée auprès de mes amis et aimée par ma famille. Quoi espérer de mieux quand on a 12 ans et qu'on ne se soucie pas de ce que l'avenir nous réserve ? À 12 ans rien, mais quand on est assez âgé, comme le sont mes parents, on rêve d'un avenir meilleur.

Un certain 02 juin 2007, accompagnée de mes parents et ma petite sœur, je quitte mon Algérie pour une terre inconnue, une terre lointaine : Canada. Effectivement, je connaissais à peine le nom du pays mais je me considérais chanceuse au moins de m'installer dans une province où on parlait le français, une langue que je maîtrisais bien.

Après huit longues heures de vol, l'avion s'est enfin posé sur l'aéroport Elliot Trudeau. On a passé par le rituel connu dans les aéroports ; récupérer les bagages, passer par la douane, vérification des papiers... Et enfin on était prêt à affronter notre inconnu. A peine sortis, un ami de la famille, installé ici trois ans auparavant, est venu à notre rencontre. Il nous a conduits là où on a passé trois jours de suite, chez lui. Ensuite il fallait aller découvrir notre nouveau chez

#### La méthodologie



- Une méthodologie qui mobilise des supports proches des réalités des jeunes : messages-textes, messages électroniques, lettres, extraits de livre, vidéos, chansons, poésies, dessins avec légende-histoire, Facebook, blogue, etc.
- Une méthodologie qui a un sens pour le jeune : production significative pour et par le jeune

#### Les défis

- Questions éthiques : ingérence, vérité, traumatisme, parents qui refusent de participer
- Si utilisation de photos/caméras penser à demander une autorisation signée de la part des parents
- Jeunes hétérogènes sur le plan culturel et sur le plan de la diversité des expériences de vie avant la migration et durant le processus migratoire lui-même

Source : Escamilla, Cecilia Ivonne (dir.) (2010). *Chez moi... Chez toi... Chez nous... Témoignages de jeunes immigrants*, CAFLA, p. 33-35; 37-38; 43-47.

racontée par et pour les jeunes. L'objectif se situe à trois niveaux : réintroduire de la continuité dans les ruptures inhérentes à l'acte d'immigrer, donner du sens à l'histoire individuelle et familiale et contribuer à la construction identitaire des jeunes. Le tout doit se passer dans une ambiance conviviale et de plaisir partagé à se raconter devant d'autres jeunes eux-mêmes issus d'autres cultures et ayant d'autres histoires de migration (migration volontaire *versus* involontaire).

### 3.4. Les éditions Passerelles ou comment favoriser le dialogue entre les cultures

L'exemple de la maison d'édition Passerelles à Montréal illustre bien comment les « communautés » s'organisent pour se présenter aux autres et faire la promotion des talents culturels au sens large par la littérature, un détour obligé pour mieux se connaître et se faire connaître.

Pour lutter contre la discrimination et le racisme à l'égard des arabomusulmans, les membres de cette association ont décidé de valoriser les apports culturels, linguistiques et historiques de la communauté maghrébine installée au Québec. Ainsi, la littérature maghrébine au Québec est présentée dans sa richesse, dans sa différence, mais aussi dans sa similitude avec la littérature québécoise. Il est question alors de la culture de l'imaginaire : existe-t-il un imaginaire propre à la communauté maghrébine ? En plus des éditions, plusieurs autres activités sont présentées avec l'objectif d'établir un dialogue entre les immigrants, entre les générations migrantes et entre les immigrants et la société d'accueil et réciproquement. Toutes ces activités ne sont aucunement ethnocentriques, bien au contraire, utilisant le médium du livre, de son contenu et de ses auteurs, cette maison d'édition n'est ni plus ni moins qu'une maison des cultures. En ce sens Kamal Benkirane, président de cette association, déclare : « C'est en dehors de toute affiliation politique et confessionnelle que Passerelle s'inscrit. Nous encourageons l'échange culturel et adhérons incessamment aux bonnes valeurs d'éthique et de tolérance. En rejoignant notre association, nous donnerons ensemble la parole à notre culture et aux particularités de notre identité. Nous croyons à l'émergence des talents et demeurons convaincus que « tous les arts, sont comme des miroirs où l'homme connaît et reconnaît quelque chose de lui-même qu'il ignorait. À vous tous, je vous souhaite le meilleur!<sup>4</sup> ».

4. <<http://www.e-passerelle.ca/>>, consulté le 10 novembre 2014.

### 3.5. La fabrication de robes en papier avec des femmes immigrantes : le récit de soi à travers le vêtement

Katherine Rochon, dans le cadre d'une recherche-intervention par l'art, pose la question suivante: *Comment la création en art, dans le cadre d'une rencontre interculturelle, participe-t-elle à la construction identitaire de la femme immigrante?* Artiste et doctorante, elle a travaillé pendant plusieurs semaines avec des femmes immigrantes à la fabrication de robes en papier dans le cadre d'ateliers communautaires. En plus de l'activité artistique et créatrice, ces femmes ont raconté et expliqué chacune les choix des tissus, choix vestimentaires, choix des couleurs, etc. Le produit artistique, symbole culturel, devient un soutien extraordinaire à la narration et au partage des expériences migratoires de ces femmes d'origines culturelles variées. Chaque robe révèle et témoigne de la particularité du parcours



migratoire de ces femmes. Elle catalyse en effet, des expériences significatives, des événements clés de la trajectoire de ces jeunes filles, ces femmes et finalement ces mères. Ces robes, en même temps qu'elles produisent de l'identité, participent à la construction identitaire.

### **3.6. L'utilisation de l'art et de la créativité en intervention interculturelle avec les familles et les réseaux**

Une intervention réalisée dans le cadre d'un stage en travail social (Mélanie Lemière) porte sur l'utilisation de l'art et de la créativité en intervention interculturelle systémique (IIS) dans un organisme communautaire d'un quartier multiethnique de Montréal. L'objectif est d'offrir « un projet d'intervention alternatif et novateur, mettant à profit les ressources individuelles et familiales afin de relever les défis inhérents à la diversité culturelle au sein des familles au moyen de l'art et la créativité en appui au modèle interculturel systémique » (Lemière, 2014, p. 37). Ce dernier modèle prend en compte la multiplicité des réseaux qui entourent les familles immigrantes et leur interdépendance. Deux familles ont participé à l'implantation et l'expérimentation d'une intervention qui mobilise une diversité de supports artistiques (dessin, peinture, photo, pâte à modeler, etc.). L'utilisation par exemple du dessin à plusieurs mains autour de thématiques choisies avec les parents et les enfants peut permettre de réintroduire de la conversation autour du projet migratoire à travers la représentation de la maison là-bas et ici. Lemière encourage l'utilisation de ces médiums surtout au sein des familles pour susciter des interactions autour des préoccupations présentes et identifiées par les personnes elles-mêmes. Elle mentionne un aspect essentiel, celui d'avoir du plaisir entre parents et enfants durant ces activités. En somme, l'art fait parler et la parole émerge aussi de l'art.

## **CONCLUSION POUR UN TRAVAIL SOCIAL INNOVANT ET CRÉATIF**

On le voit, les exemples sont nombreux et démontrent que, si les rapports intergénérationnels dans la migration sont porteurs de transformations et d'innovations, le travail social se doit aussi d'être créatif et inventif pour soutenir ces échanges, favoriser ces changements tout en reconnaissant à la fois leur perspective intergénérationnelle et la singularité des expériences. Qu'on travaille avec les communautés, les groupes ou les familles, qu'on s'adresse à des acteurs en difficultés relationnelles, psychologiques et sociales ou qu'on souhaite simplement créer des espaces de dialogue et d'échange, qu'on le fasse au sein d'institutions comme l'école, dans des milieux communautaires ou au cœur des réseaux transnationaux, l'essentiel semble bien être de favoriser l'interreconnaissance tout en soutenant les démarches

identitaires. Et pour cela, des médias multiples et nouveaux sont à la disposition des intervenants tant et aussi longtemps que leurs contextes professionnels leur permettent de les développer et de les utiliser. En ce sens, c'est certainement auprès de nos institutions sociales qu'il est important de faire connaître l'intérêt, la spécificité et la valeur ajoutée de ces médias et pratiques originales face aux parcours et rapports intergénérationnels développés par les migrants.

## BIBLIOGRAPHIE

- ANSON, L. (2013). *Les espaces de dialogue à l'université de Sherbrooke*, Mémoire de maîtrise en médiation interculturelle, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- ASSOCIATION CULTURELLE PASSERELLE (s.d.). <<http://www.e-passerelle.ca>>, consulté le 10 novembre 2014.
- BOUCHER, C. (2014). «Médiation culturelle et transmission intergénérationnelle. Des lectrices de Marie Célie Agnant se racontent», *Cahiers de l'ÉDIQ*, vol. 2, n° 1, <[http://www.ediq.ulaval.ca/fileadmin/ediq/fichiers/Publication/CE\\_2014\\_Vol\\_2\\_No\\_1/15.\\_Boucher.pdf](http://www.ediq.ulaval.ca/fileadmin/ediq/fichiers/Publication/CE_2014_Vol_2_No_1/15._Boucher.pdf)>, consulté le 16 février 2015.
- CHÉNOUARD, B. (2010). *Implanter l'ethnopsychiatrie dans un service de santé mentale jeunesse de première ligne: un modèle d'intervention intégré à l'approche psychosociale*, Mémoire de maîtrise, Montréal, École de travail social, Université du Québec à Montréal.
- GOSELIN, J. (2014). *L'utilisation de photo-voix afin de témoigner de l'expérience de mères monoparentales vivant dans un contexte défavorisé*, <<http://www.fafmrq.org/wp-content/uploads/2014/11/4-Julie-Gosselin.pdf>>, consulté le 16 février 2015.
- GUILBERT, L. (2009). «Atelier interculturel de l'imaginaire», *Parcours anthropologiques*, vol. 7, <<http://pa.revues.org/192>>, consulté le 16 février 2015.
- GUILBERT, L., J. TESSIER, R. GAGNON, M.L. THIAW, J. GUYRAKOVICS et S. BLOUIN (2014). «L'atelier interculturel de l'imaginaire adapté à la formation en périnatalité», *Cahiers de l'ÉDIQ*, vol. 2, n° 1, <[http://www.ediq.ulaval.ca/fileadmin/ediq/fichiers/Publication/CE\\_2014\\_Vol\\_2\\_No\\_1/16.\\_Guilbert\\_et\\_al..pdf](http://www.ediq.ulaval.ca/fileadmin/ediq/fichiers/Publication/CE_2014_Vol_2_No_1/16._Guilbert_et_al..pdf)>, consulté le 16 février 2015.
- KALENGA, W., M.-R. WATSHISEKEDI et G. LEGAULT (2008). «L'approche ethnopsychiatrique de Devereux et Nathan», dans G. Legault et L. Raché (dir.), *L'intervention interculturelle*, Montréal, Gaëtan Morin, p. 144-159.
- LECLERC, S. et J. PARADIS (2013). *Guide de bonnes pratiques en matière de médiation culturelle destinée aux personnes âgées*, Conférence régionale des élus Montérégie Est, <[http://www.monteregie-est.org/cre\\_monteregie\\_fichiers/file/Guide%20de%20bonnes%20pratiques\\_mediation%20culturelles\(1\).pdf](http://www.monteregie-est.org/cre_monteregie_fichiers/file/Guide%20de%20bonnes%20pratiques_mediation%20culturelles(1).pdf)>, consulté le 23 mars 2015.
- LEMIÈRE, M. (2014). *Utilisation de l'art et de la créativité en intervention interculturelle systémique: défis et enjeux*, Mémoire de maîtrise, Montréal, École de travail social, Université du Québec à Montréal.
- MUMMERT, G. (2013). «Familles défiant les États nations: quatre lieux d'engagement autour des droits des enfants et des familles», *Alterstice. Revue internationale de la recherche interculturelle*, vol. 3, n° 1, p. 17-34.

- MUMMERT, G. (2014). « Recherche-action auprès de familles transnationales Mexique-États-Unis », Affiche présentée à la Conférence nationale *Voies vers la prospérité*, Montréal, 24-25 novembre 2014.
- RACHÉDI, L., N. GUESDON et V. BRÉAU (2013). *Guide Ateliers de récits identitaires, promotion des histoires familiales de jeunes immigrants en maison des jeunes*, dans le cadre de formation offerte à la Maison des jeunes de Québec, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- ROCHON, K. (2014). « La robe est l'intervention : création en art et narrations de femmes immigrantes de Montréal », Doctorat en cours, en études et pratiques des arts, Montréal, Département des arts visuels et médiatiques, Université du Québec à Montréal.
- VATZ LAAROUSSI, M. et J.E. TADLAOUI (2014). « Les médiations interculturelles dans la société pluraliste du Québec : espace de tensions, espace de créativité! », dans P. Stalder et A. Tonti (dir.), *La médiation (inter)culturelle : représentations, mises en œuvre et développement des compétences*, Genève, Archives universitaires.





# CONCLUSION

## VERS UNE ÉTHIQUE DES RELATIONS INTERGÉNÉRATIONNELLES

Michèle Vatz Laaroussi, Michèle Charpentier, Lucille Guilbert,  
Anne Quéniart et Lilyane Rachédi Drapeau

*Fille – Moi, je peux dire que ces femmes, ma mère et ma grand-mère, m'ont donné plus que je ne pouvais espérer. Je suis issue de deux cultures et je suis riche de cela. C'est des femmes déterminées et courageuses. Je m'inspire toujours de leur courage. Ma grand-mère m'a toujours pris sous ses ailes. C'est cela qui a été ma chance. Elle m'a fait découvrir beaucoup de choses que je suis bien prête à appliquer. Moi aussi je suis engagée dans mon bac. J'ai pris des responsabilités, car comme dit ma grand-mère, il faut que les choses bougent, si elles ne bougent pas, on est l'homme ou la femme de la situation chargée de faire bouger les choses.*

*Mère – Nous avons changé, en fait, je ne dirais pas cela, je dirais que j'ai changé depuis le jour qu'on est arrivé dans ce pays. Rien ne sera plus comme avant. Tu me demandes comment je perçois ces changements identitaires, moi je dirai que je les laisse arriver. Je suis ouverte à la nouveauté dans la vie.*

Cet ouvrage nous a amenées à déterminer les caractéristiques et les dimensions des rapports intergénérationnels dans l'immigration. Nous avons pu, en particulier, saisir qu'au croisement des parcours migratoires, les générations, leurs images réciproques, leurs savoirs et leurs pratiques se transforment et se réarticulent. Les relations entre les générations de parents, de grands-parents, de jeunes et d'enfants sont elles aussi recomposées à travers des réseaux transnationaux, selon les mobilités sociales et en intégrant de nouveaux bricolages interculturels. Les rapports intergénérationnels sont redéfinis dans une perspective à la fois familiale, sociale et culturelle qui transcende les oppositions binaires entre modernité et tradition, mais aussi entre reproduction et production, entre transmission et changement. Les dialogues intergénérationnels issus des trois recherches présentées ici, permettent de saisir des croisements, des transformations, des échanges et des coproductions dans les divers domaines abordés, qu'on pense par exemple aux rôles hommes/femmes, aux pratiques d'émancipation ou d'implication sociale ou encore aux représentations de la santé, de la mort ou de la maternité.

En particulier, les divers textes mettent de l'avant les dimensions suivantes qui caractérisent les rapports intergénérationnels des migrants : le projet et l'individuation, la circularité et la coconstruction, la réciprocité et la coopération et finalement la reconnaissance et l'engagement. Nous reprendrons ici ces dimensions qui ont été largement illustrées dans l'ouvrage et tenterons de les articuler au sein d'un modèle éthique dynamique, mais aussi en transformation. Nous argumenterons ainsi l'hypothèse que, dans l'immigration, les générations passent d'une éthique de la conviction à une éthique de la responsabilité selon Weber (Jacob, 2013).

## 1. L'INDIVIDUATION COMME PROJET

Les chapitres de la deuxième partie nous permettent de voir des femmes et des jeunes qui, quelle que soit leur génération, se situent dans une perspective d'autonomie, d'émancipation et qui, malgré les difficultés et les pertes, se saisissent de l'immigration comme d'une avenue pour se développer comme individu. Que ce soit sur le plan de leur identité sociale, de leur position familiale ou de leurs représentations des plus jeunes ou des aînés, ces femmes et leurs enfants sont en projet. Le projet est conçu par les philosophes à la fois comme un effort pour « sortir de soi » et comme une interaction entre l'individu et son environnement. On saisit bien l'importance pour les personnes immigrantes de cet effort d'aller de l'avant, dans des interactions, en partant de soi, mais en tendant vers l'autre. Boutinet (2008, p. 64) définit le projet comme une « anticipation opératoire partiellement déterminée ». Plus encore, il insiste sur le fait que dans la société postmoderne, l'environnement est de plus en plus

fluide et que la prévisibilité est de plus en plus limitée. En ce sens, il indique que «le projet est une démarche qui ne saurait se déployer que dans la prise de distance, celle de la non-urgence, à travers un lent travail de maturation et de conception des scénarios projetés, et un non moins long travail de réalisation se souciant d'apprivoiser la réalité à bousculer» (Boutinet, 2009, p. 181). Les différentes générations de femmes migrantes ainsi que les jeunes des classes d'accueil, en démarrant leur trajectoire migratoire, puis en la vivant à travers l'intégration individuelle et familiale dans la société d'accueil, entrent dans cette démarche de distance par rapport à soi, par rapport à leur histoire et par rapport à leur pays d'origine et à la communauté d'accueil. Ils vivent, au quotidien et dans la durée, cette maturation qui leur permet d'apprivoiser, puis de transformer leurs conditions de vie, les rôles qu'ils jouent, mais aussi leurs représentations de soi et du monde.

L'individuation, telle que l'a bien décrite Lucille Guilbert, est un pilier de cette démarche de projection vers l'avenir qui conduit vers le sentiment de liberté des femmes âgées rencontrées par Quéniart et Charpentier, mais aussi à la redéfinition par les mères de leur identité comme pivot d'insertion et non comme uniquement victimes des pressions et des besoins des deux autres générations.

Un autre de ces piliers présent tout au long de nos recherches est la démarche réflexive dans laquelle les sujets s'inscrivent par l'immigration, par la nécessaire adaptation et par le changement. Cette réflexivité est particulièrement accessible dans les entretiens menés avec les femmes et aussi dans les livres écrits par les jeunes. Si la réflexivité est le mécanisme par lequel le sujet se regarde comme objet d'analyse et de connaissance, les femmes et les jeunes que nous avons rencontrés ont pleinement utilisé le processus de recherche pour se regarder, mais aussi pour entrer en dialogue avec les autres membres de leur famille et les chercheurs sur leur compréhension de leur trajectoire et de leurs transformations. Il est intéressant de saisir que «dans un monde où [...] les formes de la vie traditionnelle (famille, religion...) perdent de leur emprise, non seulement les incertitudes et les doutes sont plus prégnants, mais une pluralité de mondes et de styles de vie s'offre aux individus.» (Rui, 2010, p. 21) Les femmes et les jeunes immigrants se trouvent ainsi en situation d'incertitude et de réflexion sur les différents possibles ouverts par la perte ou à tout le moins l'éloignement de leurs repères communautaires, temporels et culturels, mais aussi par la confrontation à des références nouvelles parfois floues, parfois idéalisées, le plus souvent expérimentées comme des obstacles. Et toutes les générations entrent dans ce processus de réflexivité et de projet mettant en commun certaines de leurs ressources, en opposant d'autres, mais tentant aussi d'articuler projet individuel, projet familial et projet intergénérationnel.

Cette démarche réflexive participe à la reconstruction et à la recherche de cohérence de l'identité personnelle. C'est à travers cette recherche de sens et de cohérence que nous parlerons de « reconquête identitaire ». Les jeunes, les adultes et les aînés immigrants sont dans des processus non seulement de reconstruction de leur identité, mais aussi de réappropriation de leurs savoirs et pouvoirs ainsi que de recherche de reconnaissance de leurs nouvelles productions. Et cela, ils le font non pas en opposant les générations, mais au contraire en les faisant converger dans une même démarche de projet, d'individuation et de réflexivité qui les amène à singulariser leur identité tout en reconnaissant la communauté de leur histoire et le partage de leur présent.

## **2. LA CIRCULARITÉ ET LA COCONSTRUCTION *VERSUS* LA TRANSMISSION**

Tous les chapitres sur les rapports intergénérationnels dans la migration démontrent l'importance des processus de circularité et de coconstruction en opposition avec les concepts de transmission et de reproduction traditionnellement associés à l'intergénérationnel et encore plus dans les pays du sud où la culture et la structure politique contraindraient les individus à une forme de devoir de transmission des patrimoines, des valeurs et des pratiques pour maintenir la cohésion sociale et la survie familiale (Razy et Baby-Collin, 2011). Les générations de femmes font circuler entre elles de nouveaux savoirs, construisent ensemble de nouvelles façons de faire, de dire et de vivre, échangent sur des représentations en changement et voient leurs rôles respectifs se transformer. La circularité repose sur ces échanges, mais aussi sur la fluidité des rôles et sur la dynamique du changement qui touche toutes les générations du fait de la migration.

La coconstruction des pratiques et des savoirs, qu'on pense à l'insertion professionnelle, aux apprentissages linguistiques, aux stratégies visant la santé ou encore les nouvelles technologies et les médias, renvoie aussi à ces partages intergénérationnels ordonnés à la fois par l'expérience passée, mais profondément colorés par les conjonctures et structures sociales de l'ici et maintenant.

L'ouverture au changement et la reprise de pouvoir individuelle et intergénérationnelle représentent les dimensions transversales qui soutiennent cette circularité des représentations et des actions. Par ailleurs les réseaux locaux, communautaires et transnationaux sont les principaux vecteurs sur lesquels circulent, entre les générations, ces pratiques ajustées et transformées. Ces réseaux peuvent relier des générations différentes au sein des liens de la famille élargie dispersée entre différents pays d'origine et d'immigration, mais aussi à travers des interactions se situant au sein de la société de vie, par exemple pour les enfants immigrants à l'école ou encore pour les femmes aînées immigrantes dans des milieux

communautaires d'entraide. Ainsi ces réseaux participent à de nouvelles productions sociales et culturelles intergénérationnelles et leur fluidité permet de sortir d'une vision rigide et linéaire de la transmission culturelle essentiellement reproductrice.

La mémoire familiale reconstruite dans l'immigration ainsi que l'imaginaire collectif sont à la fois des contenants et des contenus de ces nouveaux savoirs et des pratiques originales coconstruites dans la circularité intergénérationnelle. En plus de la reconquête identitaire, chaque sujet alimente et s'enrichit d'une symbolique intergénérationnelle qui n'est plus uniquement celle des aînés, mais qui croise les sens donnés par chaque génération à son histoire, à ses expériences et à son avenir.

### 3. DE LA SOLIDARITÉ MÉCANIQUE À LA COOPÉRATION

Lorsqu'ils abordent l'entraide entre les générations dans les sociétés d'émigration, dites traditionnelles, les auteurs (Lavoie *et al.*, 2007) parlent essentiellement d'une forme de *solidarité mécanique*, décrite par Durkheim (1893) comme liée à la proximité, à la conformité et au contrôle social élevé nécessaire pour maintenir et reproduire ces communautés. Par contre, les femmes rencontrées dans nos recherches nous ont plutôt décrit des stratégies et pratiques de *solidarité organique*, représentées par des liens de complémentarité et d'interdépendance qui permettent la survie dans un nouveau contexte, l'adaptation et le changement social. On retrouve ici tous les nouveaux savoirs linguistiques partagés entre les générations, les pratiques de santé et la prise en charge des membres les plus vulnérables de la famille élargie, les aînés malades et les enfants. Ainsi ces pratiques d'entraide sont traversées à la fois par la réciprocité et par la coopération. Les femmes des différentes générations cherchent à résoudre ensemble des problèmes qu'elles rencontrent dans les divers domaines de leur vie, l'école, la santé, l'emploi, l'éducation des enfants. Elles cherchent et partagent les moyens et les ressources les plus pertinentes et mènent une analyse commune des situations problématiques liées à la maternité, à la surcharge de travail, à l'isolement, à la maladie, au deuil ou encore à la déqualification professionnelle. Dans cette collaboration, elles s'apportent un appui et ouvrent aussi des réseaux de soutien plus larges, générationnels ou intergénérationnels. C'est ainsi que des grand-mères organisent des services de garde des petits enfants de leurs réseaux communautaires ou encore que des jeunes filles accompagnent chez le médecin non seulement leur propre grand-mère malade, mais aussi celles de leurs amies.

Les différentes générations se situent ainsi dans le modèle de la *prise en compte* que Karsz (2011) oppose à la *prise en charge*. La prise en charge des plus vulnérables dans les familles repose sur des stratégies traditionnelles, comme la cohabitation entre les différentes générations, et sur l'idée

qu'il s'agit d'un devoir transmis par la société et la culture. Charpentier et Quéniart tout comme Rachédi Drapeau ont démontré que les femmes, tant les aînées que les mères et les filles, ne voient pas l'entraide comme un devoir, mais bien plutôt comme une pratique stratégique qui amène le mieux-être individuel et familial. Ce mieux-être est évalué en termes de qualité de vie, d'autonomie et d'engagement social. Par ailleurs, il est intéressant de voir que nombre d'aînées ne résident pas avec leurs enfants et que l'aide qu'elles s'apportent les unes aux autres fait le plus souvent partie d'une stratégie réfléchie et reposant sur la réciprocité et la reconnaissance de l'autre, de son individualité, de ses besoins et de ses ressources.

#### **4. DE L'INTERGÉNÉRATIONNEL SUBI À L'ENGAGEMENT**

Ainsi les sujets, acteurs de leur trajectoire migratoire, sont aussi acteurs de leurs relations au sein de la famille élargie et des rapports intergénérationnels qu'ils développent tant avec les citoyens de leur pays d'origine qu'avec ceux de leur société d'accueil. Les femmes et les jeunes que nous avons rencontrés et dont nous avons analysé les discours et les écrits sont réactifs, mais aussi proactifs face aux situations et événements expérimentés dans la migration. Ils ne sont pas des sujets passifs qui subissent les transmissions des aînées et la coercition de la communauté qu'elle soit traditionnelle ou moderne. Au contraire, ces femmes sont le plus souvent des femmes actives, actrices de leur vie et de leur avenir. Elles sont aussi le pivot du changement pour les autres générations. Les jeunes qui ont écrit leur journal de famille retrouvent aussi, par l'écriture et l'apprentissage du français, une force, un sens et engagement dans l'avenir. Ce travail de subjectivation et de réflexivité traverse les générations. Les interventions éducatives et sociales citées dans la dernière partie, le développent et permettent à chaque génération de s'appuyer sur les autres pour se différencier et se réapproprier du pouvoir tout en reconnaissant les singularités de chacun. Cette reconnaissance est aussi transversale à tous les processus de coopération, d'individuation et de coconstruction décrits ici. Les femmes se reconnaissent les unes les autres et se prennent mutuellement pour modèles. Les jeunes, par le souvenir et la réécriture poétisée de leur histoire familiale, entrent dans un processus de résilience qui repose sur leur reconnaissance par les autres tout en leur permettant de reconnaître eux aussi la place de leurs aînés, parents, grands-parents, oncles, tantes et adultes significatifs. On peut ainsi comprendre que la reconnaissance intersubjective, au sens de Honneth, permet l'accès à la conscience de soi. Et c'est par cette conscience de soi et par son dépassement que se développe la rencontre avec l'autre. La reconnaissance intersubjective, mais aussi l'engagement, dans les relations, les coopérations et les communautés, représentent ainsi les fondements des nouveaux rapports intergénérationnels dans l'immigration.

## EN CONCLUSION : VERS UNE ÉTHIQUE DE LA RESPONSABILITÉ ?

À l'éthique de la conviction, centrée sur des valeurs et des principes fixés et transmis culturellement et socialement comme des obligations, Weber oppose l'éthique de la responsabilité qui repose sur la réflexion concernant les conséquences probables des actes posés ainsi que sur le fait de les assumer (Jacob, 2013). Les femmes et les jeunes migrants de nos recherches se situent dans ce processus qui les amène à sortir des transmissions linéaires, des solidarités mécaniques et des obligations intergénérationnelles pour aller vers des orientations, des stratégies, des bricolages, des ajustements, des changements et des projets prenant en compte les conséquences possibles sur eux et sur les autres de leurs choix. Certes, ainsi que l'écrit Jacob (2013), les deux éthiques posent la question du devoir : «devoir de respecter des normes idéales ou devoir d'assumer les conséquences prévisibles de ses actes». Les trois générations de migrants, que nous avons rencontrées dans cet ouvrage, situent clairement leurs valeurs et leurs principes ainsi que leur circulation en dehors du circuit et de la pression des normes traditionnelles. Elles réinventent plutôt de nouvelles façons de penser, de se comporter et de se développer pertinentes à leur situation actuelle, mais aussi fortement colorées par leur trajectoire migratoire et par la proximité intergénérationnelle que cette situation a entraînée. Elles le font, en douceur, sans renier la force des expériences des aînées et des savoirs des plus jeunes tout en s'articulant sur les ressources adaptatives des générations de femmes du milieu. On peut ainsi voir émerger, au cœur des relations intergénérationnelles dans la migration, une éthique originale qui conjugue les modèles de la reconnaissance à ceux de la responsabilité, articulant ainsi le sens et la réalité, le subjectif et l'objectif, la symbolique et la rationalité.

Chaque génération de migrant a beaucoup à nous apprendre, mais c'est aussi à l'articulation de ces générations qu'émergent de nouvelles figures culturelles et sociales qui interpellent nos sociétés et à qui nous avons voulu donner parole, histoire et visage dans cet ouvrage. Le travail de recherche, de systématisation, de conceptualisation, de nuance et de différenciation amorcé ici doit sans aucun doute faire l'objet de nouvelles études qui enrichiront la compréhension des rapports entre les générations tout comme celle des domaines de l'immigration et de l'interculturalité. En particulier la question des hommes et des rapports transgénérationnels dans lesquels ils s'inscrivent, doit faire l'objet de recherches subséquentes. Si la recherche-action avec les jeunes nous a permis d'aborder les dialogues intergénérationnels intégrant des pères et des fils et s'ils ont été présents dans le discours des femmes des trois générations rencontrées, ils restent malgré tout mal connus et on ne peut leur appliquer sans réflexion les caractéristiques et les dynamiques des femmes. Plus spécifiquement, nos rencontres et analyses nous permettent de les situer eux

aussi dans des processus de circularité et de coconstruction ainsi que de recherche de reconnaissance. Par contre on peut poser l'hypothèse que, moins que les femmes, ils partagent entre générations des processus d'individuation et d'engagement. Ils semblent moins proactifs qu'elles et peuvent, face aux obstacles, se replier sur la communauté ou la tradition. Ils se situeraient ainsi dans un espace de transition entre l'Éthique de la conviction et celle de la responsabilité. Cependant, il s'agit d'hypothèses que des recherches participatives et incluant diverses générations, hommes et femmes, permettraient de nuancer, complexifier et affiner.

## BIBLIOGRAPHIE

- BOUTINET, J.-P. (2008). *Anthropologie du projet*, Paris, Presses universitaires de France.
- BOUTINET, J.-P. (2009). «Projet», dans *L'ABC de la VAE*, ERES, p. 181-182, <<http://www.cairn.info/l-abc-de-la-vae-9782749211091-page-181.htm>>, consulté le 30 novembre 2014.
- DURKHEIM, É. (1893). *De la division du travail social*, Paris, Presses universitaires de France.
- JACOB, P. (2013). «L'éthique de responsabilité, un piège?», *Objection!*, <<http://www.objectiondelaconscience.org/lethique-de-responsabilite-un-piege/>>, consulté le 13 novembre 2014.
- KARSZ, S. (2011). *Pourquoi le travail social? Définitions, figures, cliniques*, 2<sup>e</sup> éd., Paris, Dunod.
- LAVOIE, J.-P. et al. (2007). «Prendre soin en contexte d'immigration récente. Les limites aux solidarités familiales à l'égard des membres de la famille avec incapacités». *Enfance, Familles, Générations*, n° 6, printemps, <<https://www.erudit.org/revue/efg/2007/v/n6/016484ar.html>>, consulté le 16 février 2015.
- RAZY, É. et V. BABY-COLLIN (2011). «La famille transnationale dans tous ses états», *Autrepart*, n°s 57-58, p. 7-21.
- RUI, S. (2010). «Réflexivité», dans S. Paugam (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, Presses universitaires de France.



# POSTFACE

Claudio Bolzman

*Professeur à la Haute école de travail social (HES-SO) à Genève  
et chargé de cours au département de sociologie  
de l'Université de Genève*

Dans beaucoup d'endroits, on considère que les « bons migrants » sont des « gens sans histoire » (Wimmer, 2003), des gens qui s'adaptent à la vie de leur ville, de leur quartier, sans trop se faire remarquer, en faisant profil bas, en suivant les normes. On aimerait que leurs vies soient comme des murmures pas trop audibles dans la cité. Or les vies des migrants et de leurs familles s'inscrivent pleinement dans l'histoire, dans une histoire plurielle et avec des ramifications multiples. À travers leurs richesses, et parfois difficiles, expériences, ils défient les catégories préconstruites de la pensée. Leur seule présence dans un ailleurs autre que celui qui les a vus naître ou grandir témoigne de la complexité du monde.

En fait, les migrants et leurs familles non seulement participent de l'histoire, mais ils sont aussi des « producteurs d'histoires » (De Gaulejac, 1987, p. 27), de sens. Ainsi, comme tout un chacun, ils sont éprouvés par les événements qui constituent la trame de leurs vies et en même temps se situent par rapport à ceux-ci, contribuent à les produire et leur attribuent des significations spécifiques qu'ils partagent avec d'autres.

L'ouvrage collectif dirigé par Michèle Vatz Laaroussi vient nous rappeler que même si l'expérience migratoire peut parfois constituer une rupture dans les histoires individuelles, elle se construit le plus souvent dans une continuité intergénérationnelle, voire spatiale. En effet, la migration ne concerne pas uniquement celles et ceux qui ont vécu directement

cette expérience, mais aussi leurs descendants, souvent nés dans leur société de résidence, et leurs ascendants, souvent restés dans leur société d'origine. Des informations, des récits, des questionnements, des savoirs et savoir-faire, des conseils, des mémoires circulent entre les uns et les autres. Parfois, la circulation se fait de manière virtuelle, grâce aux nouvelles technologies ; d'autres fois, elle se fait à travers le contact direct lorsque les générations se côtoient et s'entrecroisent de manière plus ou moins soutenue dans la vie quotidienne.

Un concept central de l'ouvrage qui synthétise les diverses formes prises par les circulations intergénérationnelles est celui de « transmission ». Contrairement à d'autres travaux qui se focalisent sur la verticalité de la transmission, qui se font exclusivement soit des plus jeunes (qui connaîtraient la « modernité ») vers les plus âgés, soit des plus âgés (qui connaîtraient la tradition) vers les plus jeunes, ici la transmission est multidirectionnelle. Les transmissions sont ainsi intergénérationnelles et intragénérationnelles, ascendantes et descendantes, chacun pouvant être à la fois émetteur et récepteur dans des dialogues multiniveaux. En effet, les générations « génèrent » des histoires et participent à travers leurs échanges à la réinvention constante de la « tradition », mais aussi de la « modernité ». On réinterroge et on revisite le passé pour mieux comprendre le présent et se projeter dans le futur, mais les défis du présent appellent aussi à retisser la trame intergénérationnelle.

Cette perspective enrichit l'approche empirique, rendant les chercheuses et les chercheurs plus ouverts à la diversité des liens qui se nouent entre et dans les générations dans des contextes et des situations diverses. Elles et ils sont amenés à faire preuve de créativité méthodologique afin de saisir, surtout de manière qualitative, la complexité de ce qui se tisse. Ainsi, des situations qui peuvent, à première vue, ne concerner que prioritairement les enfants et les jeunes, comme la scolarisation en classe d'accueil, peuvent être reconfigurées afin que l'ensemble de la famille y soit associé et que les jeunes puissent faire des liens entre leur histoire familiale et les nouveaux apprentissages qu'ils doivent faire. À l'inverse, les parents sont invités à faire partie de l'univers scolaire et se sentent plus à l'aise pour nouer un dialogue avec des interlocuteurs du monde de l'enseignement, prenant ainsi une place en tant que partenaires et citoyens.

Les expériences intergénérationnelles des femmes dans la migration ont aussi la part belle dans cet ouvrage. Même si le nombre de travaux sur les femmes migrantes tend à augmenter ces dernières années, il n'y a guère de livres qui abordent de manière aussi riche la multiplicité des vécus féminins à divers stades de leurs parcours de vie avec des enjeux intergénérationnels différents à chaque stade. C'est ainsi que l'on peut plonger dans le rapport à la migration des femmes ayant quitté leur pays tard dans leur vie, des femmes au milieu de leur vie adulte, d'autres faisant le

passage entre la jeunesse et l'âge adulte et de celles encore adolescentes. Chaque stade implique des défis et des questionnements spécifiques, mais chaque stade appelle aussi à des échanges et à un repositionnement par rapport aux autres générations. On peut ainsi découvrir l'expérience de la maternité, mais aussi de la mort, en terre «étrangère» ou encore celle des femmes réfugiées, veuves ou divorcées, amenées à se positionner dans les échanges intergénérationnels. On est également invité à explorer avec les auteurs ce que se racontent et comment se soutiennent mutuellement des femmes de plusieurs générations lorsqu'elles ont la chance de pouvoir nouer un dialogue continu entre elles dans le contexte migratoire. Mais dans l'expérience féminine de la migration, il y a également les relations de genre qui se redéfinissent, se renégocient et l'ouvrage ne néglige pas cette dimension.

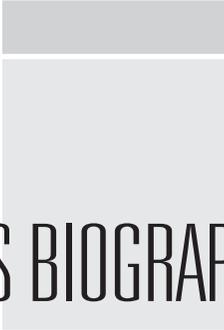
Cela nous amène à relever un autre intérêt majeur de cet ouvrage : une interrogation sur la notion de famille qu'il devient nécessaire de complexifier et de distinguer de l'identification automatique qui est trop souvent faite avec la notion de ménage. Les situations migratoires nous rappellent que si la famille fait presque toujours partie d'un même ménage, cela ne représente pas une équation constante. En effet, les relations familiales peuvent exister au-delà du foyer et comprendre un large éventail de membres de la parenté ainsi que d'autres personnes, comme des amis avec qui l'on entretient un lien étroit et qui peuvent être perçus comme de la famille. Cela donne lieu à ce que Widmer (2010) définit comme des formes de configuration familiales avec différents types d'acteurs faisant partie des structures et des réseaux familiaux. Au gré des circonstances et des expériences dans des espaces vécus et traversés, on est amené parfois à s'inventer une famille où des formes de solidarité très solides peuvent émerger, y compris entre des personnes de diverses générations et *a priori* non apparentées. Dans un autre sens, on peut expérimenter la vie familiale même lorsqu'on se retrouve physiquement séparé des proches. On peut ainsi, par exemple, faire partie d'une famille transnationale, caractérisée par la dispersion de ses membres entre plusieurs États-nations et l'interdépendance relationnelle entre eux malgré la distance (Wall et Bolzman, 2012). Ainsi, la migration n'efface pas les liens entre les membres de la famille qui ont quitté le pays et ceux qui y sont restés (Vatz Laaroussi et Bolzman, 2010). En fait, malgré la distance et la durée de la séparation, diverses formes de relations, notamment intergénérationnelles, se nouent entre les proches. Les familles sont donc à repenser en lien avec la mobilité croissante dans les sociétés contemporaines, mais aussi en lien avec le sens que les acteurs eux-mêmes attribuent à ce terme.

L'ouvrage ne se limite pas à décrire la variété de situations intergénérationnelles vécues dans un contexte migratoire. Il a pour but de montrer que les institutions et les professionnels de l'éducation et du

travail social peuvent aussi trouver inspiration dans ces situations pour faire preuve de créativité et d'innovation dans l'intervention. Plutôt que de critiquer une certaine inertie ou un immobilisme, les auteurs préfèrent mettre en évidence des expériences qui peuvent être bénéfiques autant pour les familles que pour les organisations qui les accueillent. C'est un appel, par des exemples concrets, à introduire une dose de pensée nomade dans la manière d'envisager le rapport à l'Autre dans les institutions! C'est également un appel à coconstruire l'intervention avec ces familles et réseaux riches en ressources insoupçonnées, à condition d'être davantage à leur écoute et de créer des espaces où des partenariats peuvent émerger. Ce n'est pas un hasard si la notion de « changement social » fait partie du titre du livre.

## RÉFÉRENCES

- DE GAULEJAC, V. (1987). *La névrose de classe*, Paris, Hommes et Groupes.
- VATZ LAAROUSSI, M. et C. BOLZMAN (2010). « Les réseaux familiaux transnationaux : nouvelles familles, nouveaux espaces de citoyenneté », *Lien social et Politiques*, n° 64.
- WALL, K. et C. BOLZMAN (2012). « Mapping the new plurality of transnational families. A life course perspective », dans L. Baldassar et L. Merla (dir.), *Transnational Families, Migration and the Circulation of Care*, New York/London, Routledge, p. 68-96.
- WIDMER, E. (2010). *Family Configurations. A Structural Approach to Family Diversity*, Farnham, Ashgate.
- WIMMER, A. (2003). « Étrangers établis et outsiders indigènes. Formation de catégories sociales et réseaux de relations dans trois quartiers d'immigrants », dans H.R. Wicker, R. Fibbi et W. Haug (dir.), *Les migrations et la Suisse*, Zurich, Seismo, p. 197-226.



# NOTICES BIOGRAPHIQUES

**Laura Anson Perez**, psychologue espagnole, a décidé de venir au Québec après plusieurs expériences en coopération internationale. Elle entreprend une formation complémentaire comme médiatrice interculturelle. Actuellement, elle est chargée de cours à la maîtrise en médiation interculturelle à l'Université de Sherbrooke. Elle s'intéresse au parcours migratoire des réfugiés et à la construction identitaire des jeunes immigrantes. Elle vit en couple mixte et est maman d'un merveilleux enfant de 15 mois.  
laura.anson@usherbrooke.ca

**Françoise Armand**, professeure titulaire au Département de didactique de l'Université de Montréal, est arrivée de France au Québec en 1990. Elle mène des recherches-actions sur l'enseignement/apprentissage du français langue seconde et sur les approches plurilingues dans les écoles québécoises, notamment au moyen du projet ELODIL (<[www.elodil.umontreal.ca](http://www.elodil.umontreal.ca)>). Elle est mère d'un jeune adolescent élevé au sein d'une famille homoparentale.  
francoise.armand@umontreal.ca

**Claudio Bolzman** est professeur à la Haute école de travail social, HES-SO-Genève et chargé de cours au Département de sociologie de l'Université de Genève. Il mène des recherches sur les parcours de vie en lien

avec les parcours migratoires, ainsi que sur les rapports à l'autre dans un monde à la fois local et globalisé. Il vit en Suisse depuis de nombreuses années et possède une double nationalité: celles de la Suisse et du Chili.  
claudio.bolzman@hesge.ch

**Michèle Charpentier**, professeure à l'École de travail social de l'Université du Québec à Montréal, est née en 1960 au Québec, en région et en milieu rural. Titulaire de la Chaire de recherche sur le vieillissement et la diversité citoyenne, elle s'intéresse particulièrement aux femmes et au vieillissement, et, depuis quelques années, aux aînées immigrantes. Mère de deux filles adultes, dont l'une vit et travaille au Pays-Bas, elle expérimente la famille transnationale... et voyage de plus en plus.  
charpentier.michele@uqam.ca

**Élodie Combes** est Française. Elle a grandi en Corse, a enseigné le français notamment au Cambodge, puis a étudié à Montpellier avant de se lancer dans un doctorat en cotutelle (Université de Montréal et Université Paul Valéry-Montpellier III) sous la direction de Françoise Armand et la codirection de Nathalie Auger. Elle s'intéresse au rapport à l'écriture d'élèves allophones immigrants en classe d'accueil au primaire quand ils écrivent un livre plurilingue et familial sur leur histoire de vie (textes identitaires plurilingues).  
elodie.combes@yahoo.fr

**Lucille Guilbert**, ethnologue, professeure au Département des sciences historiques de l'Université Laval, mène des recherches sur les relations interculturelles et sur l'intégration des personnes immigrantes et réfugiées depuis 1986. Elle s'intéresse aux défis multiples que relèvent les jeunes adultes et scrute l'avenir interculturel de ses deux filles par alliance, jeunes adultes francophones et anglophones, et de sa petite-fille d'un an, née d'un père d'origine vietnamienne.  
lucille.guilbert@hst.ulaval.ca

**Fasal Kanouté**, professeure en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal, est originaire du Sénégal et réside au Québec depuis une vingtaine d'années. Son expertise porte sur la situation socioscolaire des élèves immigrants, la relation école-famille immigrante et différentes perspectives de prise en compte de la diversité sociale et ethnoculturelle à l'école (interculturalisme, antiracisme, inclusion).  
fasal.kanoute@umontreal.ca

**Magninin Koné** est travailleuse sociale et exerce plus précisément le métier d'intervenante en santé mentale. Originnaire de la Côte d'Ivoire, elle vit à Sherbrooke depuis 2005. Elle s'intéresse aux rapports familles immigrantes-école-communauté et plus récemment au rapport des personnes immigrantes à la maladie mentale. Elle s'implique auprès de différents organismes qui œuvrent à l'intégration des personnes immigrantes.

magninin\_k@yahoo.fr

**Amelia León Correal**, professionnelle de recherche à l'Université du Québec à Montréal et à l'Université de Sherbrooke, est arrivée de la Colombie en 2004. Son vif intérêt pour la cause des femmes et des familles immigrantes motive son travail et son implication dans divers projets de recherche interculturelle au Québec.

amelleon@msn.com

**Anne Quéniart** est professeure au Département de sociologie de l'Université du Québec à Montréal et mère de deux enfants jeunes adultes. Elle a choisi d'immigrer au Québec après y être venue comme touriste au printemps 1977. Dans toutes ses recherches elle s'intéresse au processus de transmission intergénérationnelle, que ce soit dans la famille (recherches sur la maternité et la paternité, sur les personnes âgées) ou dans l'espace public (recherches sur les nouvelles formes d'engagement chez les jeunes).

queniart.anne@uqam.ca

**Lilyane Rachédi Drapeau**, professeure à l'École de travail social de l'Université du Québec à Montréal, est de nationalité française et d'origine algérienne. En 1996, alors jeune adulte, elle a immigré seule au Québec. Ses intérêts portent sur l'intervention sociale et les relations interculturelles, le deuil en contexte migratoire et la réussite scolaire des immigrants. Actuellement en couple mixte, elle est mère de deux jeunes enfants et fait partie d'une famille algéro-franco-québécoise.

rachedi.lilyane@uqam.ca

**Nathalie Thamin**, enseignante-chercheuse en sciences du langage, exerce à l'Université de Franche-Comté, après avoir réalisé un postdoctorat à Montréal dans l'équipe de Françoise Armand. Elle mène des recherches sur la scolarisation des enfants bi-plurilingues en contexte scolaire d'un point de vue macro (relation école/famille, accueil et médiation, réseaux d'aides, formation des acteurs) et microdidactique (cadre de la classe). Elle est par ailleurs mère de deux jeunes enfants.

nathalie.thamin@gmail.com

**Marie Louise Thiaw**, passionnée de voyage, de rencontres et de découvertes, est arrivée au Québec en 2007, pour y poursuivre des études supérieures. Cette étudiante sénégalaise au doctorat en ethnologie et patrimoine s'intéresse entre autres aux relations existantes entre les femmes réfugiées et les médias. Immigrante et étudiante, Marie Louise est aussi mère d'un garçon de 5 ans.

marie-louise.thiaw.1@ulaval.ca

**Michèle Vatz Laaroussi**, professeure à l'École de travail social de l'Université de Sherbrooke, est arrivée de France au Québec en 1992, avec son mari marocain et leurs trois jeunes enfants. Elle mène des recherches sur les dynamiques des familles immigrantes et leurs réseaux transnationaux. Elle s'intéresse aussi à leur intégration dans les régions du Québec et aux médiations interculturelles. Elle est fière de sa famille mixte franco-maroco-québécoise.

michele.laaroussi@usherbrooke.ca

**Javorka Zivanovic Sarenac**, travailleuse sociale et professionnelle de recherche à l'Université de Sherbrooke, a complété sa maîtrise en service social en 2013. Ses champs d'intérêt sont l'accompagnement de la personne immigrante en fin de vie, l'accompagnement de la famille immigrante endeuillée, ainsi que l'intervention auprès des personnes âgées immigrantes. Mariée et mère de trois enfants, elle habite à Sherbrooke depuis son départ de la Serbie en 1997.

javorka.zivanovic.sarenac@usherbrooke.ca

## COLLECTION

### PROBLÈMES SOCIAUX ET INTERVENTIONS SOCIALES

HENRI DORVIL – directeur  
GUYLAINE RACINE – codirectrice

#### **Maternité précoce, violence et résilience**

Des jeunes mères témoignent  
*Sylvie Lévesque*  
2015, ISBN 978-2-7605-4220-4, 236 pages

#### **S'en sortir quand on vit dans la rue**

Trajectoires de jeunes en quête  
de reconnaissance  
*Annamaria Colombo*  
2015, ISBN 978-2-7605-4192-4, 270 pages

#### **Penser les liens entre santé mentale et société**

Les voies de la recherche en sciences sociales  
*Sous la direction de Marie-Chantal Doucet  
et Nicolas Moreau*  
2014, ISBN 978-2-7605-4095-8, 364 pages

#### **Quand travailler enferme dans la pauvreté et la précarité**

Travailleuses et travailleurs pauvres  
au Québec et dans le monde  
*Carole Yerochewski*  
2014, ISBN 978-2-7605-4049-1, 212 pages

#### **Désinstitutionnalisation psychiatrique en Acadie, en Ontario francophone et au Québec 1930-2013**

*Sous la direction de Marie-Claude Thifault  
et Henri Dorvil*  
2014, ISBN 978-2-7605-4063-7, 236 pages

#### **Dans les tripes de la drogue et de la violence**

Mieux comprendre ces jeunes  
*Marlène Falardeau*  
2014, ISBN 978-2-7605-4014-9, 258 pages

#### **Responsabilités et violences envers les femmes**

*Sous la direction de Katja Smedslund et David Risse*  
2014, ISBN 978-2-7605-3984-6, 400 pages

#### **Pratiques innovantes de gestion dans les offices d'habitation**

De la poignée de porte à la poignée de main  
*Paul Morin, Jeannette LeBlanc  
et Jean-François Vachon*  
2014, ISBN 978-2-7605-3975-4, 170 pages

#### **Les travailleurs pauvres**

Précarisation du marché du travail,  
érosion des protections sociales  
et initiatives citoyennes  
*Sous la direction de Pierre-Joseph Ulysse,  
Frédéric Lesemann et Fernando J. Pires de Sousa*  
2014, ISBN 978-2-7605-3937-2, 298 pages

#### **Violence envers les femmes**

Réalités complexes et nouveaux enjeux  
dans un monde en transformation  
*Sous la direction de Maryse Rinfret-Raynor,  
Élisabeth Lesieux, Marie-Marthe Cousineau,  
Sonia Gauthier et Elizabeth Harper*  
2014, ISBN 978-2-7605-3914-3, 358 pages

#### **Le travail social et la nouvelle gestion publique**

*Sous la direction de Céline Bellot,  
Maryse Bresson et Christian Jetté*  
2013, ISBN 978-2-7605-3902-0, 264 pages

#### **Le soutien aux familles d'enfants gravement malades**

Regards sur des pratiques novatrices  
*Sous la direction de Manon Champagne,  
Suzanne Mongeau et Lyse Lussier*  
2013, ISBN 978-2-7605-3784-2, 238 pages

#### **Le travail social**

Théories, méthodologies et pratiques  
*Sous la direction d'Elizabeth Harper et Henri Dorvil*  
2013, ISBN 978-2-7605-3103-1, 464 pages

#### **La souffrance à l'épreuve de la pensée**

*Sous la direction de Nicolas Moreau  
et Katharine Larose-Hébert*  
2013, ISBN 978-2-7605-3771-2, 238 pages

#### **La gestion des risques en protection de l'enfance**

Logiques d'action et quête de sens  
*Annie Lambert*  
2013, ISBN 978-2-7605-3742-2, 272 pages

#### **Qu'est-ce qu'un problème social aujourd'hui**

Repenser la non-conformité  
*Sous la direction de Marcelo Otero et Shirley Roy*  
2013, ISBN 978-2-7605-3652-4, 412 pages

#### **Expériences d'intervention psychosociale en contexte de violence conjugale**

*Sous la direction de Sonia Gauthier  
et Lyse Montminy*  
2012, ISBN 978-2-7605-3631-9, 314 pages

#### **Entre itinérance et fin de vie**

Sociologie de la vie moindre  
*Dahlia Namian*  
2012, ISBN 978-2-7605-3515-2, 236 pages

#### **Innover pour mobiliser**

L'actualité de l'expérience de Michel Blondin  
*Michel Blondin, Yvan Comeau  
et Ysabel Provencher*  
2012, ISBN 978-2-7605-3498-7, 192 pages



**Regards critiques sur la maternité dans divers contextes sociaux**

*Sous la direction de Simon Lapierre et Dominique Damant*

2012, ISBN 978-2-7605-3495-7, 268 pages

**Contrer le décrochage scolaire par l'accompagnement éducatif**

Une étude sur la contribution des organismes communautaires

*Danielle Desmarais*

2012, ISBN 978-2-7605-3416-2, 216 pages

**Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté**

Concepts, figures et pratiques

*Martin Goyette, Annie Pontbriand et Céline Bellot*

2011, IS

BN 978-2-7605-3203-8, 344 pages

**Minorités de langue officielle du Canada Égales devant la santé?**

*Louise Bouchard et Martin Desmeules*

2011, ISBN 978-2-7605-3197-0, 118 pages

**Le mouvement de l'être**

Paramètres pour une approche alternative du traitement en santé mentale

*Ellen Corin, Marie-Laurence Poiré*

*et Lourdes Rodriguez*

2011, ISBN 978-2-7605-3072-0, 218 pages

**Arts martiaux, sports de combat et interventions psychosociales**

*Sous la direction de Jacques Hébert*

2011, ISBN 978-2-7605-2980-9, 376 pages

**Vieillir au pluriel**

Perspectives sociales

*Sous la direction de Michèle Charpentier, Nancy Guberman, Véronique Billette, Jean-Pierre Lavoie,*

*Amanda Grenier et Ignace Olazabal*

2010, ISBN 978-2-7605-2625-9, 532 pages

**Mais oui c'est un travail!**

Penser le travail du sexe au-delà de la victimisation

*Colette Parent, Chris Bruckert, Patrice Corriveau,*

*Maria Nengeh Mensah et Louise Toupin*

2010, ISBN 978-2-7605-2549-8, 158 pages

**Adolescence et affiliation**

Les risques de devenir soi

*Sous la direction de Robert Letendre*

*et Denise Marchand*

2010, ISBN 978-2-7605-2512-2, 246 pages

**Le monde des AA**

Alcooliques, gamblers, narcomanes

*Ammon Jacob Suissa*

2009, ISBN 978-2-7605-2464-4, 134 pages

**Vivre en famille d'accueil jusqu'à mes 18 ans Voir ou ne pas voir mes parents?**

*Louise Carignan, Jacques Moreau et Claire Malo*

2009, ISBN 978-2-7605-2426-2, 222 pages

**Hébergement, logement et rétablissement en santé mentale**

Pourquoi et comment

faire évoluer les pratiques?

*Sous la direction de Jean-François Pelletier,*

*Myra Piat, Sonia Côté et Henri Dorvil*

2009, ISBN 978-2-7605-2432-3, 168 pages

**Mobilité, réseaux et résilience**

Le cas des familles immigrantes

et réfugiées au Québec

*Michèle Vatz Laaroussi*

2009, ISBN 978-2-7605-2400-2, 268 pages

**Proximités**

Lien, accompagnement et soin

*Sous la direction de Michèle Clément,*

*Lucie Gélinau et Anaïs-Monica McKay*

2009, ISBN 978-2-7605-1605-2, 386 pages

**Visages multiples de la parentalité**

*Claudine Parent, Sylvie Drapeau,*

*Michèle Brousseau et Eve Pouliot*

2008, ISBN 978-2-7605-1591-8, 486 pages

**Penser la vulnérabilité**

*Sous la direction de Vivianne Châtel et Shirley Roy*

2008, ISBN 978-2-7605-1563-5, 264 pages

**Violences faites aux femmes**

*Sous la direction de Suzanne Arcand, Dominique*

*Damant, Sylvie Gravel et Elizabeth Harper*

2008, ISBN 978-2-7605-1561-1, 624 pages

**L'habitation comme vecteur de lien social**

*Sous la direction de Paul Morin et Evelyne Baillergeau*

2008, ISBN 978-2-7605-1540-6, 324 pages

**Vivre son enfance au sein d'une secte religieuse**

Comprendre pour mieux intervenir

*Lorraine Derocher*

2007, ISBN 978-2-7605-1527-7, 204 pages

**L'itinérance en questions**

*Sous la direction de Shirley Roy et Roch Hurtubise*

2007, ISBN 978-2-7605-1524-6, 408 pages

**Solitude et sociétés contemporaines**

Une sociologie clinique de l'individu

et du rapport à l'autre

*Marie-Chantal Doucet*

2007, ISBN 978-2-7605-1519-2, 198 pages

**Problèmes sociaux – Tome IV**

Théories et méthodologies

de l'intervention sociale

*Sous la direction de Henri Dorvil*

2007, ISBN 978-2-7605-1502-4, 504 pages

**Amour et sexualité chez l'adolescent –  
Fondements, Guide d'animation,  
Carnet de route**

Programme qualitatif d'éducation  
sexuelle pour jeunes hommes  
*Hélène Manseau*  
2007, ISBN 978-2-7605-1513-0, 194 pages

**Les transformations de l'intervention sociale**

Entre innovation et gestion  
des nouvelles vulnérabilités ?  
*Sous la direction de Evelyne Baillergeau  
et Céline Bellot*  
2007, ISBN 978-2-7605-1504-8, 258 pages

**Problèmes sociaux – Tome III**

Théories et méthodologies de la recherche  
*Sous la direction de Henri Dorvil*  
2007, ISBN 978-2-7605-1501-7, 550 pages

**Lutte contre la pauvreté, territorialité  
et développement social intégré**

Le cas de Trois-Rivières  
*Pierre-Joseph Ulysse et Frédéric Lesemann*  
2007, ISBN 978-2-7605-1490-4, 168 pages

**Pas de retraite pour l'engagement citoyen**

*Sous la direction de Michèle Charpentier  
et Anne Quéniart*  
2007, ISBN 978-2-7605-1478-2, 210 pages

**Enfants à protéger – Parents à aider**

Des univers à rapprocher  
*Sous la direction de Claire Chamberland,  
Sophie Léveillé et Nico Trocme*  
2007, ISBN 978-2-7605-1467-6, 480 pages

**Le médicament au cœur  
de la socialité contemporaine**

Regards croisés sur un objet complexe  
*Sous la direction de Johanne Collin,  
Marcelo Otero et Laurence Monnais*  
2006, ISBN 2-7605-1441-2, 300 pages

**Le projet Solidarité Jeunesse**

Dynamiques partenariales  
et insertion des jeunes en difficulté  
*Martin Goyette, Céline Bellot  
et Jean Panet-Raymond*  
2006, ISBN 2-7605-1443-9, 212 pages

**La pratique de l'intervention de groupe**

Perceptions, stratégies et enjeux  
*Ginette Berteau*  
2006, ISBN 2-7605-1442-0, 252 pages

**Repenser la qualité des services en santé  
mentale dans la communauté**

Changer de perspective  
*Lourdes Rodriguez, Linda Bourgeois,  
Yves Landry et al.*  
2006, ISBN 2-7605-1348-3, 336 pages

**L'intervention sociale en cas de catastrophe**

*Sous la direction de Danielle Maltais  
et Marie-Andrée Rheault*  
2005, ISBN 2-7605-1387-4, 420 pages

**Trajectoires de déviance juvénile**

*Natacha Brunelle et Marie-Marthe Cousineau*  
2005, ISBN 2-7605-1372-6, 232 pages

**Revenu minimum garanti**

*Lionel-Henri Groulx*  
2005, ISBN 2-7605-1365-3, 380 pages

**Amour, violence et adolescence**

*Mylène Fernet*  
2005, ISBN 2-7605-1347-5, 268 pages

**Réclusion et Internet**

*Jean-François Pelletier*  
2005, ISBN 2-7605-1259-2, 172 pages

**Au-delà du système pénal**

L'intégration sociale et professionnelle  
des groupes judiciarisés et marginalisés  
*Sous la direction de Jean Poupart*  
2004, ISBN 2-7605-1307-6, 294 pages

**L'imaginaire urbain et les jeunes**

La ville comme espace d'expériences  
identitaires et créatrices  
*Sous la direction de Pierre-W. Boudreault  
et Michel Parazelli*  
2004, ISBN 2-7605-1293-2, 388 pages

**Parents d'ailleurs, enfants d'ici**

Dynamique d'adaptation du rôle parental  
chez les immigrants  
*Louise Bérubé*  
2004, ISBN 2-7605-1263-0, 276 pages

**Citoyenneté et pauvreté**

Politiques, pratiques et stratégies d'insertion  
en emploi et de lutte contre la pauvreté  
*Pierre-Joseph Ulysse et Frédéric Lesemann*  
2004, ISBN 2-7605-1261-4, 330 pages

**Éthique, travail social  
et action communautaire**

*Henri Lamoureux*  
2003, ISBN 2-7605-1245-2, 266 pages

**Travailler dans le communautaire**

*Jean-Pierre Deslauriers,  
avec la collaboration de Renaud Paquet*  
2003, ISBN 2-7605-1230-4, 158 pages

**Violence parentale et violence conjugale**

Des réalités plurielles, multidimensionnelles  
et interreliées  
*Claire Chamberland*  
2003, ISBN 2-7605-1216-9, 410 pages



**Le virage ambulatoire: défis et enjeux**

*Sous la direction de Guillaume Pérodeau  
et Denyse Côté*

2002, ISBN 2-7605-1195-2, 216 pages

**Priver ou privatiser la vieillesse ?**

Entre le domicile à tout prix  
et le placement à aucun prix

*Michèle Charpentier*

2002, ISBN 2-7605-1171-5, 226 pages

**Huit clés pour la prévention  
du suicide chez les jeunes**

*Marlène Falardeau*

2002, ISBN 2-7605-1177-4, 202 pages

**La rue attractive**

Parcours et pratiques identitaires  
des jeunes de la rue

*Michel Parazelli*

2002, ISBN 2-7605-1158-8, 378 pages

**Le jardin d'ombres**

La poétique et la politique  
de la rééducation sociale

*Michel Desjardins*

2002, ISBN 2-7605-1157-X, 260 pages

**Problèmes sociaux – Tome II**

Études de cas et interventions sociales

*Sous la direction de Henri Dorvil et Robert Mayer*

2001, ISBN 2-7605-1127-8, 700 pages

**Problèmes sociaux – Tome I**

Théories et méthodologies

*Sous la direction de Henri Dorvil et Robert Mayer*

2001, ISBN 2-7605-1126-X, 622 pages









COLLECTION

PROBLÈMES SOCIAUX  
ET INTERVENTIONS SOCIALES

HENRI DORVIL – directeur  
GUYLAINE RACINE – codirectrice

PARLER DE RAPPORTS INTERGÉNÉRATIONNELS DANS LES FAMILLES MIGRANTES, c'est aller au-delà de l'opposition de deux mondes, l'un conçu comme traditionnel, celui des grands-parents et des parents, l'autre moderne, porté par les jeunes et les enfants. C'est aussi dépasser les frontières de la famille pour situer ces rapports au sein de réseaux transnationaux reliant pays d'origine, d'accueil et de transit dans une temporalité multiple. Plus qu'un processus d'héritage, la transmission intergénérationnelle est un monde de l'entre-deux fait de ce qui s'échange, circule, se construit entre les générations des familles immigrantes, dans et par l'exil, mais aussi dans et par la socialisation à un nouveau monde.

Cet ouvrage repose sur trois recherches menées au Québec entre 2009 et 2013 auprès de plusieurs générations d'immigrantes et d'immigrants de différentes origines. Les particularités de chaque génération, les aînés, les parents, les jeunes et les enfants, tout comme les processus de transmission, de rupture, de différenciation ou de reconstruction sont abordés. Les articulations et les interactions au cœur des liens intergénérationnels sont ensuite analysées selon des thématiques telles que le rapport aux médias, les rapports entre les hommes et les femmes, les souvenirs et la mémoire, l'autonomie et la dépendance, les conflits et le dialogue ou encore les réseaux et les communautés. Enfin, des pratiques d'accompagnement des relations intergénérationnelles dans la migration sont présentées. L'ensemble de la réflexion est mené selon des points de vue disciplinaires, culturels et générationnels multiples qui sont aussi ceux des auteures, membres des trois équipes de recherche.

**Michèle Vatz Laaroussi**, docteure en psychologie interculturelle, est professeure titulaire à l'École de travail social à l'Université de Sherbrooke. Elle s'intéresse à l'immigration en région au Québec et au Canada, aux dynamiques familiales dans la migration et à l'intervention interculturelle avec les familles immigrantes et réfugiées. Elle développe aussi des recherches et expériences dans le domaine des médiations interculturelles.

#### Ont collaboré à cet ouvrage

Laura Anson Perez, Françoise Armand, Michèle Charpentier, Élodie Combes, Lucille Guilbert, Magninin Koné, Amelia León Correal, Anne Quéniart, Lilyane Rachédi Drapeau, Nathalie Thamin, Marie Louise Thiaw, Michèle Vatz Laaroussi, Javorka Zivanovic Sarenac

PUQ.CA



9 782760 542921

ISBN 978-2-7605-4292-1