

## Les familles immigrantes et leurs réseaux : des vecteurs de résilience intergénérationnels.

Michèle Vatz Laaroussi, Université de Sherbrooke, Canada

### Introduction

Les réseaux que développent les immigrants peuvent-ils agir comme des vecteurs et des tuteurs de résilience au cours de leur parcours migratoire? Autrement dit, ces réseaux peuvent-ils aider les migrants, adultes et jeunes, à surmonter les épreuves auxquelles ils sont confrontés? Voici l'interrogation à laquelle nous tenterons de répondre dans ce texte en nous appuyant sur plusieurs recherches menées auprès de familles immigrantes et réfugiées au Canada et plus particulièrement dans les régions du Québec. Leurs résultats démontrent le rôle capital des réseaux en ce qui concerne l'insertion sociale des immigrants ainsi que leur cheminement personnel dans la nouvelle société de résidence et ce, à tous les âges de la vie. Ces recherches ont permis d'approcher les expériences et les réseaux de femmes et de familles immigrantes et réfugiées dans différentes régions du Québec, la transmission familiale chez des familles Maghrébines et Salvadoriennes, les effets du 11 septembre 2001 pour les femmes et les communautés du Maghreb, l'insertion des jeunes albanophones au Québec et en Belgique, l'immigration dans les régions du Québec ainsi que la mobilité des femmes immigrantes et de leurs familles au Canada<sup>1</sup>. Plus spécifiquement une recherche sur les collaborations famille-école pour les familles immigrantes et réfugiées<sup>2</sup> a montré combien ces réseaux représentent des éléments clés dans la réussite scolaire des jeunes. Nous proposons donc ici une réflexion qui s'appuie sur deux hypothèses d'analyse. La première est que les réseaux intergénérationnels représentent des vecteurs et des tuteurs de résilience dans le parcours migratoire, et ce, tant auprès des adultes que des enfants. La seconde hypothèse renvoie à l'intervention et à la pratique auprès des membres des familles immigrantes et réfugiées : la connaissance, la reconnaissance et l'utilisation de ces réseaux par les ressources sociales s'avèrent indispensable pour apporter un support et une aide à ces familles. Il est à noter que ces différents éléments ont été développés dans des textes parus en 2007-2008 ou à paraître en 2009. Les références de ces textes, articles et chapitres d'ouvrages figurent en bibliographie et permettront aux lecteurs intéressés d'approfondir la compréhension de ces divers concepts et de leur importance pour l'action politique et sociale avec les familles immigrantes et réfugiées. Le présent article se

---

1- Dans l'étude sur les processus de transmission au sein de familles maghrébines et latino-américaines immigrantes au Québec (Helly, Vatz Laaroussi & Rachédi, 2001), une quarantaine de jeunes parents avaient été rencontrés en entrevues semi-directives portant sur les valeurs qu'ils souhaitaient transmettre à leurs enfants, sur les modalités de ces transmissions et sur leurs projections familiales. Une étude comparative sur l'insertion des jeunes Albanais et Kosovars en Belgique et au Québec (Vatz Laaroussi & Manço, 2003, financement collaboration Québec-Wallonie Bruxelles) a été menée en 2002 : elle comprenait des entrevues avec ces jeunes dans les deux pays ainsi qu'avec des acteurs sociaux, scolaires et sanitaires qui les côtoient. Deux recherches portent sur la mobilité secondaire des femmes et familles immigrantes et réfugiées après une première installation dans une région du Québec (Vatz Laaroussi, Guilbert, Velez & Bezzi, 2007, rapport présenté à Condition Féminine Canada; Vatz Laaroussi, Guilbert & Bezzi, 2006-2009, Conseil de recherche en sciences humaines du Canada). Dans la première étude, 80 femmes installées dans 5 sites différents ont été rencontrées en entrevues individuelles. Dans la seconde, une cinquantaine de familles sont suivies sur trois ans au travers de trois rencontres de couples. Ces familles sont choisies à partir de leur première destination au Québec (ville moyenne ou semi-rurale) et sont ensuite rencontrées dans leurs nouveaux lieux de résidence.

<sup>2</sup> Dans l'étude sur les collaborations familles immigrantes-école dans des cas de réussite scolaire (Vatz Laaroussi, Kanouté & Rachédi, 2005), une quarantaine d'études de cas incluant pour chaque jeune en réussite scolaire, des entrevues avec les parents, un professeur de classe et le jeune lui-même, ont permis de tracer des cartes des réseaux des familles, des cartes de résilience et de définir des modèles de collaboration famille immigrante-école.

veut une présentation d'ensemble de ce nouveau cadre conceptuel qui relie réseaux, résilience et reconnaissance pour des familles migrantes. Par ailleurs il veut aussi donner la parole à nos interviewés, aux acteurs de nos recherches, au travers de nombreux extraits issus des entrevues que nous avons développées au cours des années avec des parents et des jeunes immigrants et réfugiés ainsi qu'avec les acteurs sociaux qui les côtoient. Par ce texte, nous souhaitons défendre l'idée d'une recherche sociale engagée qui permet aux populations négligées, invisibles ou considérées soit comme des victimes, soit comme des problèmes, d'apparaître comme des agents sociaux, acteurs de leur vie, de leur histoire mais aussi de la société et de l'Histoire. Ainsi nous voulons illustrer ici plusieurs des postulats théoriques et épistémologiques que nous avons posés dans d'autres textes (Vatz Laaroussi, 2007, à paraître) et qui colorent le type de recherche que nous menons : une recherche de proximité, centrée sur les acteurs et le sens qu'ils donnent à leur expérience, des études sur les processus et dynamiques qui se situent dans les marges du général et de l'universel, une posture de chercheur solidaire et militante, une analyse-action qui vise le changement social, la prise de pouvoir et l'émancipation des acteurs.

### **Les immigrants et leurs réseaux**

D'entrée de jeu, il est important de s'attaquer aux croyances populaires entourant les réseaux immigrants. En effet dans plusieurs sociétés d'immigration, on les considère comme des contraintes communautaristes qui empêchent l'intégration des immigrants. Contrairement à ce discours plus politique que scientifique, il apparaît que les divers réseaux sociaux développés par les immigrants sont dynamiques. Ces réseaux sociaux mêlent le formel et l'informel en articulant ensemble, dans la trajectoire familiale migratoire, des sous réseaux familiaux, communautaires, ethniques, multiethniques, locaux et transnationaux c'est à-dire qui traversent les pays ou les continents. Ces réseaux composés de liens forts, affectifs et de liens faibles, sociaux et utilitaires, articulent entre eux des ensembles aussi différents que la famille d'une part, des membres professionnels des organismes institutionnels et communautaires comme les services de santé ou l'école d'autre part. Écoutons les acteurs parler de ces réseaux et de leur composition :

*« Ma famille est mon réseau, mon conjoint, ma mère, ma grand-mère. Il y a des choses dont je peux parler avec mon mari et d'autres avec ma mère... Lorsque j'ai fait une dépression après mon accouchement, ceux qui m'ont aidée à m'en sortir ont été ma mère, ma grand-mère et mon mari » (femme colombienne).*

*« Mes compatriotes, ici et là bas, m'ont toujours soutenue, il en est de même pour certaines personnes d'autres communautés tant africaines qu'autres ainsi que quelques québécois. Depuis mon arrivée à Sherbrooke, une fois installée, j'avais aussitôt repris contact avec les services de l'immigration pour la situation de mes enfants et de mon époux qui finalement se retrouvent réfugiés au Congo. Mon souhait c'est de retrouver ma famille » (femme congolaise).*

*« Cette intervenante travaille avec moi, avec son cœur, pour réussir mon but d'intégration professionnelle au Québec. Elle est importante pour moi... » (femme colombienne).*

*« Son professeur, en accueil, je pense qu'il a joué un grand rôle pour que Roseline réussisse bien. Il était toujours encourageant pour elle et est intervenu auprès du directeur quand on a eu un problème » (père haïtien).*

*« Il y avait des sorties au niveau de l'accueil, je me rappelle, mais quand il a terminé l'accueil il est sorti encore une fois avec la classe et Monsieur Michel. Vraiment ce professeur a joué un bon rôle, je remercie Dieu pour cette personne » (père algérien).*

Ainsi, loin d'être clos et statiques, ce sont des ensembles labiles aux frontières perméables; ils peuvent donc s'interpénétrer. Ces réseaux immigrants construits durant la trajectoire migratoire

sont alors porteurs de culture, d'histoire, de rapports au temps et à l'espace, mais aussi de parcours singuliers. Ils sont également des espaces de liens réels ou symboliques, de référence et d'entraide.

« Il y a des Sénégalais qui sont d'une gentillesse incroyable, d'une force... C'est eux qui nous ont aidés à vivre tout cela, la fuite de l'Algérie, le départ vers le Canada » (mère algérienne).

« Quand on a un problème de santé, avant d'aller voir le médecin ici, on appelle ma tante, elle est médecin en Roumanie, elle nous conseille, on lui fait confiance... » (fille roumaine).

« Ici nos amis ce sont des immigrants comme nous, de tous les pays, on a la même expérience, on s'entraide... » (garçon colombien).

Enfin, grâce à leurs propriétés, ils favorisent les appartenances multiples et les identités métissées. En ce sens, les réseaux immigrants sont propices aux relations et aux solidarités entre les genres et les générations ou encore entre les ethnies et les religions tout au long du parcours migratoire.

« J'ai deux ou trois copains albanais avec qui je sors quelques fois pour prendre un café. J'ai aussi un copain du Kosovo qui est plus âgé que moi, comme mon père et qui vient de la même ville que moi. Et puis les autres sont québécois ou d'autres nationalités. Ces copains sont très importants pour moi car je suis tout seul ici. Ma famille n'est pas là. Si j'ai un problème, ce sont mes copains qui peuvent m'aider. Ici le plus important, ce sont mes amis, ma famille est loin... » (garçon albanais).

Au sein d'une même famille, les réseaux des parents, des enfants et des grands-parents peuvent s'arrimer, par moment, les uns aux autres. De même, lorsque les membres de la famille sont loin, des amis d'âges et d'origines différentes peuvent aussi devenir la principale source de soutien pour les immigrants. Ainsi le réseau de Juan, jeune Colombien en situation de réussite scolaire, démontre l'articulation des générations et de divers milieux et espaces au travers des personnes significatives dans sa trajectoire.



Pour les migrants, les réseaux représentent également des champs de transmission de l'histoire, de l'expérience et des savoirs entre les générations. Cette transmission peut s'effectuer par différents vecteurs. On identifie parmi ces vecteurs de la transmission au sein des réseaux, le partage d'une expérience commune et l'exposition à des modèles qui peuvent se retrouver autant dans la famille au pays d'origine, dans les amis de la nouvelle société, ou encore parmi les membres de la communauté religieuse ou ethnique. De plus le transfert de savoirs, en termes de connaissances, de savoir-faire ou de savoir être est aussi un des processus favorisés par les réseaux sociaux des

familles immigrantes. Ils permettent également la mise en œuvre de pratiques parentales qui assurent la transmission de l'histoire et de la mémoire familiale. Les histoires racontées par les parents migrants à leurs enfants sont des témoignages de la trajectoire qui intègrent des personnages clés de la famille et des réseaux. Ainsi la transmission peut être stimulée tant à l'intérieur de la famille, principalement par les grands-parents ou par les générations d'ascendants (oncles et tantes au pays d'origine ou en diasporas) que par les réseaux amicaux rattachés aux pays d'origine ou par les réseaux transnationaux.

Ce travail de transmission au sein des réseaux immigrants est des plus fondamentaux puisqu'il permet de léguer aux nouvelles générations la mémoire familiale et de légitimer les événements et les choix du passé. Dotant les individus de balises dans le temps et dans l'espace, il fournit des repères de socialisation et de projection dans l'avenir. Prenant forme à travers les réseaux, la transmission intergénérationnelle favorise ainsi la construction d'une identité solide et adaptative. Bref, elle outille les migrants de tous les âges à faire face à l'adversité et à la migration. Elle leur permet de se situer dans le temps et dans l'espace tout en envisageant l'avenir. Ainsi porteuse des racines, elle l'est aussi des projets personnels et familiaux.

Au travers de ces diverses fonctions, le réseau des familles migrantes représente ainsi un filet de protection face aux difficultés vécues dans la migration, mais aussi simplement face aux nouveautés auxquelles les jeunes tout comme les adultes sont confrontés.

*« La famille élargie, les grands-parents, les oncles, les tantes, c'est très important où que tu ailles. Tu seras en sécurité parce que tu as un parent qui pense à toi, qui garde contact avec toi. C'est très important qu'on ne se sente pas seul dans le monde... » (femme marocaine)*

### **Les réseaux comme vecteurs de résilience**

Reprenant la définition de Cyrulnik (2003, p. 12), la résilience est un « processus qui permet de reprendre un type de développement malgré un traumatisme et dans des circonstances adverses ». Il s'agit d'un processus par lequel les individus arrivent à faire du sens après un traumatisme, trouvent des raisons et des manières de le surmonter et identifient des personnes qui les aident à poursuivre leur trajectoire de vie. La résilience permet de rebondir après ou dans l'adversité, « ressauter non pas là où on était, mais un peu à côté pour avancer, aller plus loin » (Cyrulnik, 2003, p. 20). Or, les réseaux immigrants participent à ce processus de résilience. Filets de protection, ils permettent le rebond salvateur, celui qui ne renvoie pas en arrière, celui qui n'efface pas la souffrance ou la difficulté mais celui qui permet de vivre avec et de les dépasser. Ces réseaux peuvent ainsi servir d'ancrages sécuritaires et agir comme vecteurs de résilience dans le parcours migratoire. Par exemple, des jeunes issus de l'immigration interrogés sur leur réussite scolaire ont facilement identifié dans leurs réseaux des personnes clés significatives dans les processus qui leur permettent de s'adapter à un nouveau système scolaire et d'y avoir du succès. La même association entre réseaux et vecteurs de résilience a été également effectuée par des migrants adultes questionnés sur leur insertion et leur mobilité dans la société québécoise.

Différents acteurs du réseau peuvent stimuler le processus de résilience chez les immigrants. Parmi ces acteurs, on retrouve fréquemment les membres du cercle familial élargi, proches ou lointains.

*« J'aimerais ressembler à mon père parce qu'il est très tranquille, il étudie beaucoup. Je dirais c'est un bon père aussi, je sais pas, je trouve toujours le langage avec lui. Et ma mère, ma mère c'est une personne je dirais sévère, elle est toujours imposante. Elle veut toujours encore plus, encore plus, encore plus. Elle met la barre toujours plus haut et elle arrive toujours au but » (garçon algérien).*

*« J'avais un oncle qui a étudié très fort, même s'il n'avait pas les moyens. C'est un modèle pour moi » (fille colombienne).*

« Il y a des modèles de réussite dans ma famille. J'ai mes neveux. J'ai un neveu qui est médecin en France et j'en ai un autre qui est à l'université pour devenir dentiste » (mère marocaine).

« J'ai ma grand-mère en Afrique, c'est une personne formidable. Je suis fier d'elle parce qu'elle a fait tellement de choses pour ma famille et pour moi. Et elle est fière de moi parce que je réussis ici à l'école. On se téléphone souvent, elle m'encourage, c'est un peu pour elle que je fais des efforts... » (garçon burundais).

« J'ai ma tante à Kaboul, elle a été médecin, c'est une vieille dame maintenant mais, pour moi, elle est le modèle, je veux faire comme elle, faire mes études et réussir, et ensuite retourner dans mon pays pour aider les gens... » (fille afghane).

On y trouve aussi des personnes significatives dans la société d'accueil qui font partie du voisinage ou de contacts familiaux mais qui prennent une signification particulière pour l'un ou l'autre membre de la famille.

« Monsieur Grégoire c'est un ami de mon père avant que nous on arrive ici, il était un ami de mon père. Si on a besoin de quelque chose il peut nous aider, il a acheté des cahiers pour ma sœur, il a amené un dictionnaire pour moi, il est dans la maison. C'est aussi grâce à lui que je suis bon à l'école. Ça je ne pourrai jamais l'oublier » (garçon afghan).

« J'aimerais noter une Québécoise, Madame Tremblay, qui est de bonne foi, c'est un ange du ciel que Dieu m'a envoyé, elle aide ma famille, elle m'a donné du matériel pour les études de mes enfants. Elle s'occupe vraiment des enfants, les encadre dans leurs sports, elle a donné du matériel, des papiers. C'est une amie, elle est devenue une grande amie c'est à elle que je raconte toutes les choses et les enfants l'adorent»(mère haïtienne).

Mais et c'est important pour soutenir notre hypothèse d'intervention, des intervenants sociaux, des professeurs d'école ou des infirmières, membres des réseaux formels, font aussi partie de ces vecteurs de résilience. Notons que ces professionnels ont trop souvent tendance à ne pas se considérer comme des acteurs clés dans la trajectoire de ces personnes alors que ces derniers les identifient généralement comme des personnes significatives.

« Une rencontre muette mais lourde de sens peut prendre un effet de résilience » ( Cyrulnik, 2003, p.176 )

Ainsi les professeurs de classes d'accueil sont souvent pour les jeunes et les familles, « la personne » sur laquelle on s'appuie pour connaître le nouveau monde, celle qui rassure, celle qui explique, celle qui va servir de repère pour quelques mois parfois plus, celle qui va s'intéresser aussi à ce nouveau venu et qui va être à l'écoute, attentive, compréhensive, patiente, indulgente... Ces enseignants représentent alors souvent des tuteurs de résilience pour le jeune et sa famille. Ces tuteurs sont ceux qui par leur regard et leur présence aimante, intéressée et curieuse parfois forte, parfois discrète, permettent à la personne en difficulté, de se sentir exister et de se voir en action, pour finalement se mettre en projet, dépasser la situation adverse et rebondir plus haut et plus loin.

« L'enseignante nous comprenait bien quand on avait des questions puis elle nous aidait, elle était très patiente surtout qu'on ne parlait pas encore bien le français » (garçon salvadorien).

« À l'accueil, le lien qui existe entre l'enseignant et son élève est différent du lien qui peut exister pour un enseignant au régulier, qui voit 150 élèves à l'intérieur de ses 24 périodes. Nous, on n'en voit que 19 au maximum. Donc, il y a un lien, il y a une relation qui existe avec l'élève qui est comme privilégiée. Avec Julio, ça a cliqué tout de suite. J'ai senti qu'avec lui on serait sur la même longueur d'onde. À la fin de l'année, je fais toujours deux sorties, je suis le seul enseignant à faire

*deux sorties avec mes élèves (vélo, plage). Dans les deux cas, Julio était avec moi pour ces sorties. J'ai toujours gardé contact avec lui, même s'il est rendu au régulier » (enseignant, classe d'accueil).*

*« Son professeur, en accueil, je pense qu'il a joué un grand rôle pour que Roseline réussisse bien. Il était toujours encourageant pour elle et est intervenu auprès du directeur quand on a eu un problème » (mère africaine).*

*« Il y avait des sorties au niveau de l'accueil, je me rappelle, mais quand il a terminé l'accueil il est sorti encore une fois avec la classe et Monsieur Michel. Vraiment ce professeur a joué un bon rôle, je remercie Dieu pour cette personne » (mère afghane).*

*« La meilleure prof que j'ai eue, c'était ma prof en cinquième année parce qu'elle était très compréhensive. Elle ne nous enseignait pas juste les choses de l'école, mais aussi les valeurs » (fille colombienne).*

En plus des personnes clés du réseau qui facilitent la résilience des familles, d'autres éléments symboliques et valoriels traversent le réseau, circulent entre les générations et font partie des vecteurs de résilience pour les membres des familles. On y retrouve des héros familiaux ou historiques :

*« Ce qui m'aide à survivre ici où je suis seul, c'est le souvenir de mes parents, de mon grand père qui est mort dans les flammes et qui est devenu un héros pour moi. C'est pour eux que je veux réussir, pour notre fierté familiale... » (garçon kosovar).*

Ces personnages héroïques soutiennent les rêves portés par les jeunes et adultes, souvent par les familles entières, rêves qui sont aussi des tuteurs de résilience et qu'on ne peut situer qu'au dessus de l'histoire, des territoires et des réseaux puisqu'ils les transcendent. « *Quand on vit une détresse, la rêverie donne un espoir fou* » explique Cyrulnik (2003, p. 35). En fait il semble bien que ces rêves, ces modèles inatteignables soutiennent la mise en projet du migrant, peu importe leur réalisme.

*« Parce que j'aime étudier, pour connaître beaucoup de choses, l'histoire la géographie et les mathématiques aussi. Plus tard je veux faire de la politique et je veux être comme les dirigeants des pays. Je veux avoir à prendre des décisions comme X, le personnage de mon roman... » (fille d'ex-Yougoslavie).*

*« Je veux devenir pilote comme dans les films, c'est je crois, ma principale motivation pour réussir à l'école... » (garçon congolais).*

*« Mon rêve, c'est d'avoir une maison ici et que mes enfants et petits enfants y vivent en paix... » (mère togolaise).*

*« Je suis footballeur et c'est ma passion. Mon grand désir, pendant tout l'exil, c'était de continuer le football. C'est à ça que je rêvais et à ceux qui seraient avec moi dans mon équipe. » (garçon albanais).*

Mais ces rêves, souvent les professeurs et les intervenants en ont peur. Le sujet a été longuement débattu dans plusieurs groupes avec des enseignants et professionnels divers. Les enseignants et le milieu scolaire craignent les ambitions irréalistes des jeunes et celles des parents pour leurs enfants. Ils veulent, le plus souvent, revenir vite à la réalité.

« Ils veulent tous que leurs enfants soient médecins, avocats, ce n'est pas possible. On a aussi besoin de soudeurs, de cuisiniers... » (enseignant, secondaire).

« Ils veulent que leur enfant soit médecin et lui aussi il dit cela mais il arrive d'un camp de réfugiés où il a passé 5 ans, il sait à peine lire et écrire. Ce n'est pas possible, je ne peux pas leur laisser croire que c'est possible, je dois être honnête et réaliste » (enseignant, classe d'accueil).

Et pourtant ce sont ces rêves qui soutiennent les parents et les jeunes dans les moments les plus difficiles, qui leur permettent de continuer, qui les motivent à se dépasser... Peut-être faut-il alors les admettre un temps comme moteurs de résilience puis peu à peu laisser le rêve se confronter à la réalité et devenir projet... Le propre du rêve c'est de poser un idéal, d'être en dehors de la réalité et parfois même de contourner, pour un temps, cette réalité. Le projet, lui, peut et doit être réaliste. Un travail de formation du personnel scolaire serait sans aucun doute à mettre en œuvre pour aider les enseignants, les personnes relais, le personnel socio-éducatif ou social et les orienteurs à se situer comme des accompagnateurs de ce processus qui permet le passage du rêve au projet.

Les croyances religieuses, le plus souvent partagées au sein du réseau, représentent un autre bassin important de forces de résilience. Ainsi Nadja, jeune Afghane ismaélite, rencontrée dans la recherche sur la réussite scolaire explique : « Moi, ce qui m'aide à réussir, c'est le Coran, la Mosquée, ma foi en Dieu. Avec cette foi, je me sens forte et cela m'aide à dépasser les épreuves et à être meilleure à l'école. » Dans ces histoires, la religion crée la continuité dans la trajectoire et c'est à ces convictions qu'on réfère pour survivre, garder l'espoir, décider de partir ou non, recommencer à zéro, dépasser l'adversité quelle qu'elle soit. La trajectoire de résilience de Nadja permet de voir le croisement entre les réseaux sociaux de la famille, des rêves, des personnages mythiques, des références à un groupe religieux, des attitudes et valeurs portées par la jeune et transmises par sa famille et le monde scolaire.



Il apparaît ici également que plusieurs éléments traversant les réseaux intergénérationnels comme la fierté, les savoirs, la transmission, le récit, le symbolique et l'imaginaire, facilitent le processus de résilience. Ces éléments se retrouvent d'ailleurs souvent entremêlés dans les récits des immigrants qui racontent leur trajectoire migratoire. La fierté revient comme un élément transversal puissant dans la résilience puisqu'à la fois, elle la permet et en est générée.

*« C'est vrai que notre histoire nous a marqués mais elle nous donne en même temps de l'espoir et de l'effort. Le fait de trouver la force d'apprendre une langue et de refaire une nouvelle vie, ce n'est pas un déprimé qui va faire ça. Mes enfants ne sont pas délaissés et démunis. J'essaie d'améliorer leur vie et leur avenir en trouvant un emploi » (femme colombienne).*

*« Mon plus grand espoir pour mes enfants, c'est qu'ils grandissent, soient autonomes et que d'ici, comme moi, avec les Canadiens, ils continuent à rebâtir notre pays d'origine, en expliquant au monde entier la problématique de cette région d'Afrique » (mère rwandaise).*

*« Malgré tout ça je suis heureux. Je suis très heureux d'être ici et je ferai de mon mieux pour réussir à réaliser mes rêves et ceux de mes enfants. Parce que ce que nous avons vécu ce ne sont que des forces pour aller vers le meilleur avenir pour les enfants. Cela nous donne la force insoupçonnée d'améliorer la qualité de vie » (un père afghan).*

Plus encore, cette fierté familiale relayée par les parents immigrants au Québec est un élément constitutif important de l'insertion sociale de la famille dans cette nouvelle société. Ainsi pour les familles dont l'insertion socio-professionnelle est positive et permet de mettre de l'avant les compétences et expériences des parents, la fierté familiale garde toute sa légitimité et prend sens dans la réussite de l'immigration. Par contre, et c'est un cas malheureusement très fréquent, pour les parents qui vivent une forte déqualification professionnelle et des pertes sociales et économiques importantes en pays d'accueil, la fierté familiale se heurte à ce que les parents et les enfants à travers eux vivent comme un échec, comme une dévalorisation et une injustice. Dès lors la fierté n'est plus légitime, l'humiliation, l'amertume et la déception peuvent prendre le dessus avec leur cortège de repli, d'agressivité et d'incompréhensions au sein des dynamiques familiales.

Face à cette situation rencontrée par de nombreuses familles immigrantes et réfugiées, il est essentiel que les intervenants et tous les acteurs sociaux saisissent combien cette fierté familiale est nécessaire à la survie familiale, à l'actualisation du projet migratoire et à la mise en œuvre d'une dynamique familiale valorisante permettant le développement individuel de chacun et chacune. Dès lors ces intervenants doivent renforcer cette fierté des uns et des autres, ils doivent en parler, la souligner, l'illustrer. Il n'est pas difficile de soutenir la fierté familiale, quelques mots peuvent suffire et ils vont parfois changer le cours d'une trajectoire de dévalorisation et d'impuissance vers la reprise de l'espoir et de l'action.

### **Des pistes d'action pour accompagner les réseaux et favoriser la résilience : l'exemple de l'école interculturelle**

Selon Cyrulnik (2003), « À la fin de son existence, une personne sur deux aura connu un événement qualifiable de traumatisme. Une personne sur dix restera mortifiée, prisonnière de la blessure. Les autres, en se débattant, reprendront vie grâce à deux mots : le « lien » et le « sens » (p.64). C'est bien de lien et de sens qu'il est question au travers des réseaux et des trajectoires des immigrants et plus encore ces éléments sont articulés dans des configurations intergénérationnelles singulières et innovantes qui permettent à chacun de s'insérer dans la nouvelle société, d'y faire sa place et de s'y développer. Mais dans l'accompagnement de ces processus, les politiques, les institutions et les professionnels ont une place à prendre pour consolider et reconnaître ces liens et ce sens... Nous l'avons vu, il peut s'agir de reconnaître des compétences, des expériences, des savoirs développés dans l'adversité. Il s'agit aussi de faire place à l'innovation et d'en reconnaître



la valeur. Il s'agit d'identifier, de catalyser et d'accompagner les forces de survie et de lutte émergeant des trajectoires migrantes et des réseaux qui s'y construisent. Il s'agit finalement de permettre aux institutions et aux intervenants de jouer dans la trajectoire migratoire des familles un rôle de soutien qui, comme l'ont indiqué des praticiennes rencontrées en formation, ne signifie pas se débattre à la place des personnes et des familles, mais plutôt d'offrir les outils et les ressources qui leur permettront de panser leurs blessures et de remporter leur propre combat.

Pour illustrer ce travail de reconnaissance et d'accompagnement de la résilience, arrêtons-nous sur le système scolaire et essayons avec l'aide de Ouellet (2000) qui définit les caractéristiques d'une école interculturelle, d'en identifier des éléments clés. Selon cet auteur, toute initiative d'éducation interculturelle vise à concilier trois préoccupations-valeurs : l'ouverture à la diversité, l'égalité des chances et l'équité, la cohésion sociale. L'école interculturelle en poursuivant systématiquement ces trois préoccupations, offre, nous semble-t-il, un bassin de tuteurs de résilience tant sur le plan du lien, du sens que de la reconnaissance. Sur le plan de la reconnaissance d'abord, elle croit en la réussite scolaire de tous les élèves et met en œuvre tous les moyens qui la favorisent, en ce sens, elle accompagne les rêves des jeunes et de leur famille et vise à les transformer en projets de vie. Dans le même temps, elle procède à une autocritique constante de tous les fonctionnements qui conduisent certaines catégories d'élèves à l'échec ou à des orientations moins valorisées. Ainsi cette organisation ne se laisse pas immobiliser par les difficultés et obstacles rencontrés par les jeunes. Attentive à ses propres fonctionnements et dysfonctionnements, elle vise la reconnaissance concrète des savoirs et expériences de la trajectoire pour les transformer en potentiel d'apprentissage pour l'avenir.

À un autre niveau, celui de la reconnaissance de la diversité culturelle et de sa richesse, cette école accorde une place significative à diverses traditions culturelles et religieuses dans tous les programmes scolaires, dans le matériel pédagogique, dans le calendrier des fêtes et dans la décoration de l'école. En ce sens elle fait place aux familles et aux réseaux multiculturels et transnationaux des jeunes et tend à les élargir et à les faire partager. Plus encore, elle reflète la diversité culturelle et religieuse de la société dans son corps professoral et dans son personnel, offrant ainsi aux élèves de toutes origines et religions des modèles proches qui auront une place importante dans leur résilience.

La reconnaissance se joue aussi sur le plan socio-politique puisque cette école est gérée de manière démocratique et favorise la participation des élèves et des parents à la gestion de l'école et de la classe. Cette participation qui est réelle et qui a des conséquences dans le quotidien et la pédagogie scolaire, prend sens dans la vie des parents et leur redonne une place sociale souvent perdue dans la trajectoire migratoire. En ce qui concerne la pédagogie, elle favorise aussi la reconnaissance et le développement du potentiel de tous les enfants de manière équitable. Pour cela, elle encourage l'utilisation des stratégies de coopération dans les apprentissages scolaires, en particulier celles qui mettent l'accent sur les apprentissages conceptuels complexes et de haut niveau et sur l'atténuation des effets des inégalités de statuts sur la participation égalitaire aux tâches effectuées en coopération. Dans cette optique d'équité, d'engagement social et défense des droits, l'école interculturelle se doit d'élaborer une Politique de lutte contre la discrimination et le racisme conjointement avec la direction et tous les membres du personnel. Il s'agit là à la fois d'une posture socio-politique mais aussi d'un soutien engagé à une société égalitaire dans laquelle chacun et chacune peut trouver sa place singulière.

Cette école vise aussi à favoriser les liens avec les familles et les communautés. En ce sens elle supporte et participe aux réseaux des jeunes qu'elle encadre. Pour cela l'école développe, par toutes sortes de stratégies dont des médiations avec les communautés locales, ethniques et multi-ethniques, la collaboration avec les parents et prend des moyens pour que la communication avec les parents des minorités et les parents récemment arrivés, soit efficace. Enfin, pour jouer ces rôles

de soutien à la résilience et aux réseaux, cette école interculturelle se doit de s'auto-évaluer régulièrement tant sur le plan du fonctionnement institutionnel que sur celui des compétences et aptitudes développées par ses acteurs. Pour cela aussi chaque école et chaque membre de cette institution doit mettre en œuvre un projet d'intervention à la fois individuel et collectif.

Plusieurs compétences doivent alors être développées par les enseignants mais aussi par l'ensemble du personnel scolaire. On parle d'abord de compétences d'analyse et de jugement critique par rapport aux différentes thèses qui circulent sur la diversité, l'universalisme, le relativisme, le racisme et les discriminations. Il y a ensuite des compétences nécessaires pour recueillir des données ethnographiques sur les enfants, sur leur famille et leur milieu socio-culturel, pour les interpréter et pour les appliquer à l'élaboration de stratégies de collaboration famille-école. Ils doivent développer bien sûr des compétences en communication interculturelle mais aussi celles qui sont nécessaires pour gérer les problèmes de statut dans des groupes d'apprentissage en coopération. À cela s'ajoutent des compétences nécessaires pour gérer des conflits de valeurs et des désaccords moraux par la délibération démocratique, la médiation interculturelle et la négociation d'accommodements raisonnables. Enfin, n'oublions pas les compétences nécessaires pour élaborer dans le collectif scolaire des critères d'évaluation du caractère démocratique de la gestion du contenu interculturel des programmes, des procédures d'évaluation et d'orientation des élèves, des politiques d'embauche du personnel, du climat interculturel, du matériel scolaire, du calendrier scolaire et des informations qui circulent dans l'école... Mais plus encore soulignons que ces compétences doivent reposer sur des attitudes et qualités tant professionnelles que personnelles développées par tous les membres de l'école : l'intérêt, la patience, la curiosité et la passion pour les jeunes, leur milieu de vie, leur histoire et leur réussite !

Comment acquérir ces compétences si nombreuses et si diversifiées et comment renforcer ces attitudes ? Certes la lecture de documents, de recherches, d'expériences y participe. Certes des formations continues sur l'éducation interculturelle, la communication interculturelle ou les principes de la coopération sont offertes au personnel enseignant et permettent de dresser les contours et les contenus de plusieurs de ces compétences à développer. Certes encore la pratique en elle-même et son analyse réflexive dans le groupe scolaire en sont des composantes indispensables. Mais on peut ajouter à cette liste de moyens des opérations moins conventionnelles. La curiosité de l'enseignant vis-à-vis du monde familial et culturel dans lequel vivent ses élèves en est un. Cette curiosité empathique se traduit en questions qui peuvent être posées à l'élève lui-même mais aussi aux membres de sa famille et de sa communauté. De nouvelles connaissances prennent ainsi naissance pour l'enseignant et font partie de savoirs partagés avec l'élève et sa famille. Cet appétit pour mieux connaître le monde, l'histoire, les réseaux et la trajectoire de l'autre est une orientation incontournable pour structurer ces diverses compétences. Il peut aussi se manifester au travers de rencontres d'altérité en dehors du monde scolaire, dans la fréquentation d'activités communautaires multiethniques de quartier ou dans des activités de bénévolat comme la participation à un jumelage avec une famille d'une autre origine. Finalement le voyage permet une immersion dans ce qui sort du cadre familial et oblige à développer des compétences d'adaptation, de coopération, de distance par rapport à ses propres repères, de relativisation des contextes et d'expérimentation de l'altérité, compétences aisément transférables dans le domaine de l'enseignement interculturel. C'est ainsi que s'articulent, selon Ouellet (2000), un détour par la théorie et un détour par l'exploration d'un univers culturel étranger. Mais c'est ainsi aussi que les membres de l'école prennent place dans le réseau des familles migrantes et catalysent leurs forces de résilience.

Mais le développement de compétences interculturelles par divers membres du personnel scolaire ne saurait suffire s'il ne s'insère pas dans un cadre organisationnel lui-même ouvert et porteur d'interculturalité. L'organisation scolaire ne dépend pas du seul directeur de l'école, ni même de chaque professeur dans sa classe. Elle est à l'intersection de divers niveaux d'orientations, de structures et de pratiques qui vont du Ministère de l'éducation et de ses politiques, aux

commissions scolaires avec leurs cadres réglementaires, aux écoles avec leurs projets pédagogiques et aux enseignants avec leurs stratégies de gestion de la classe. Et c'est l'ensemble de ces éléments structurels qui doivent développer des compétences interculturelles au travers de stratégies de coopération pour que se structure une école réellement interculturelle qui favorise la reconnaissance des jeunes et des familles avec leurs différences et leurs ressemblances. Pour cela il faut se servir de tous les leviers de décision, des comités d'école aux responsables administratifs en passant par les élus et les hauts fonctionnaires du Ministère. Tous doivent être sensibilisés pour, ensemble et séparément, développer les conditions gagnantes de l'école interculturelle et de la résilience. Pour cela aussi ce sont tous ces éléments et leurs acteurs, qui, quel que soit leur niveau hiérarchique, doivent développer et entretenir une structure et des rapports de coopération.

### **Conclusion sur les rêves d'interculturalité**

Cette école interculturelle prônée par Fernand Ouellet dès le début des années 1990 au Québec, est-elle une utopie ou peut-elle devenir un projet de société ? Des services sociaux et sanitaires soutenant la résilience et permettant l'émancipation des populations négligées plutôt que la seule résolution ponctuelle des problèmes sociaux immédiats, sont-ils inutiles ou peuvent-ils représenter un modèle de développement social alternatif ? Des politiques sociales prônant l'interculturalité par la reconnaissance mutuelle, sont-elles un doux rêve ou peuvent-elles se développer dans un tissu social à réparer ? La réponse à ces questions est éminemment liée aux manières dont on perçoit aujourd'hui l'immigration et les immigrants dans les sociétés occidentales riches. Tant qu'on les concevra comme un problème, un parasite voire une maladie dont ces sociétés doivent se guérir par l'exclusion et l'expulsion, la société interculturelle restera un rêve caressé par certains intellectuels, praticiens et humanistes. Le jour où on considérera ces immigrants comme porteurs de richesses, de potentiels et de solutions à nos problèmes sociaux, le jour où on reconnaîtra leurs réseaux et leurs forces de résiliences comme des vecteurs de développement de nos sociétés, alors enfin, le rêve deviendra réalité... C'est une fonction importante de la recherche sociale engagée que de permettre ce passage du rêve de quelques uns à un projet pour tous.

### **Références bibliographiques et textes d'approfondissement**

- Cyrulnik, B. (2003). *Le murmure des fantômes*. Paris : Odile Jacob.
- Helly, D., Vatz Laaroussi, M. & Rachédi, L. (2001). *Transmission culturelle aux enfants par de jeunes couples immigrants* Montréal : Publications du Centre Métropolis du Québec - Immigration et métropoles (CMQ-IM). [http://im.metropolis.net/research-policy/research\\_content/publications\\_fr.html](http://im.metropolis.net/research-policy/research_content/publications_fr.html), mars 2001.
- Ouellet, F. (2000). La formation interculturelle concerne-t-elle les écoles de milieu culturellement peu diversifiés . *Cahiers de la recherche en éducation*, 7, 3, 375-406. .
- Ouellet F. & Vatz Laaroussi, M. (Ed.) (2002). *Les enjeux interculturels des événements du 11 septembre*. Sherbrooke : CRP, Université de Sherbrooke.
- Rachédi, L. & Vatz Laaroussi, M. (2004). Favoriser la résilience des familles immigrantes par l'empowerment et l'accompagnement . *Intervention*, 120, Juillet 2004, 6-15.
- Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. & Pépin, L. (2002). *Accompagner des familles immigrantes. Guide d'accompagnement* Sherbrooke : Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Vatz Laaroussi, M. & Manço, A. (Ed.) (2003). *Jeunesses, citoyennetés, violences. Réfugiés albanais en Belgique et au Québec*. Paris, Bruxelles : L'Harmattan, Compétences interculturelles.

- Vatz Laaroussi, M., Fasal, K., Lilyane, R. & Duchesne, K. (2005). *Favoriser les collaborations familles immigrantes école. Guide d'accompagnement*. Sherbrooke : Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Vatz Laaroussi, M. & Hurtubise, R. (Ed.) (2006.) La rencontre des pratiques familiales et professionnelles dans l'intervention : Savoirs, actions, stratégies. [ Numéro spécial] *Interactions*, « », 9, 2, été 2006.
- Vatz Laaroussi, M., Guilbert, L., Velez, B. & Bezzi, G. (2007). *Femmes immigrantes dans les régions du Québec : mobilité et insertion*. (Rapport présenté à Condition Féminine Canada) Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Observatoire de l'immigration dans les zones à faible densité d'immigrants, avril 2007.
- Vatz Laaroussi, M., Bolzman, C. & Lahlou, M. (2008). *Familles immigrantes et réfugiées : au gré des ruptures... Tisser la transmission*. Lyon : L'interdisciplinaire.
- Vatz Laaroussi, M., & Messe Besson, J.M. (à paraître 2008). Être parents en situation d'immigration : défis, enjeux et potentiels . In C. Parent, S. Drapeau, M. Brousseau & È.Pouliot (Ed.) *Visages multiples de la parentalité*. Ste-Foye : Presses de l'Université du Québec.
- Vatz Laaroussi, M. & Rachédi, L. (à paraître 2008). Les familles immigrantes au Québec en 2020 : une excroissance des familles québécoises ou une trame du tissu social. In *Prospectives familles 2020*, Conseil de la Famille du Québec et Symposium de recherches sur la famille, UQTR.
- 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, Espaces Interculturels.
- Vatz Laaroussi, M. (2004). L'histoire des familles immigrantes: un enjeu pour l'intervention sociale et la formation dans les régions du Québec . In N. Chiasson & F. Tanon (Ed.), *L'interculturalité en milieu culturellement homogène : un défi pour la formation professionnelle* [Numéro thématique]. Les cahiers de la recherche *en éducation*, 7,3, Automne 2004, 97-116.
- Vatz Laaroussi, M. (2007).Les relations intergénérationnelles, vecteurs de transmission et de résilience au sein des familles immigrantes et réfugiées au Québec. *Revue internationale électronique Enfance Familles Générations*, 6.  
<http://www.erudit.org/revue/efg/2007/v/n6/index.html>
- Vatz Laaroussi M. (2007). [La recherche qualitative interculturelle : une recherche engagée ?](#)
- S. Martineau & M. Salmador Louis (Ed.), *Approches qualitatives et recherche interculturelle : Bien comprendre pour mieux intervenir*. Recherches qualitatives, Collection hors série Les actes, 4, [*Revue électronique*].  
[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors\\_serie.html](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie.html)
- Vatz Laaroussi, M. (2008). L'histoire dans la formation à l'intervention interculturelle. In J. Depireux & A. Manço (Ed.), *Formation d'adultes et interculturalité. Innovations en pays francophones* (pp. 31-42). Paris, Bruxelles : , L'Harmattan : Compétences interculturelles.
- Vatz Laaroussi, M. 2008, « Intervenir avec les familles immigrantes et réfugiées », In G. Legault & L. Rachédi (Ed.), *L'intervention interculturelle* (pp. 229-251) (deuxième édition), , Montréal : Gaëtan Morin, Chenelière Éducation.
- Vatz Laaroussi, M.( à paraître 2009). L'intergénérationnel dans les réseaux transnationaux des familles immigrantes : mobilité et continuité. In R. Hurtubise & A. Quéniart (Ed.), *L'intergénérationnel*. Ste-Foye : PUQ.