

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'EXPÉRIENCE DE PARENTS IMMIGRANTS EN REGARD DE L'ÉDUCATION
DES ENFANTS AU QUÉBEC

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN TRAVAIL SOCIAL

PAR
DIANA MAGALY VALDIVIESO FLORES

FEVRIER 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier mon directeur de mémoire, Jean-François René, professeur de l'École de travail social à l'Université du Québec à Montréal, pour s'être engagé immédiatement à m'accompagner dans ce chemin de réflexion et de rédaction de mémoire ainsi que pour sa disponibilité en tout temps. Je le remercie de son soutien, de ses précieux conseils, de sa patience, de ses encouragements quand je flanchais sous le poids de ma rédaction de mémoire de recherche.

Merci à Céline Gagnon, ma chère professeure. Pour avoir été à côté de moi depuis mon arrivée en sol québécois. Merci de m'avoir enseigné la langue de la province, pour avoir été disponible afin de m'aider à réussir dans mes projets d'études. Merci pour ses innombrables corrections linguistiques en tout temps. Enfin, merci de gager sur la migration.

Merci à mes cinq participants à la recherche de m'avoir accordé leurs temps, merci de m'avoir permis d'entrer dans leur intimité. Ce mémoire est aussi le vôtre.

Je remercie aussi mes collègues de travail qui ont toujours manifesté de l'intérêt pour mes progrès pendant la rédaction de mon mémoire de recherche. Merci pour vos questions, pour vos commentaires, pour vos mots d'encouragement, pour vos ajouts à mes réflexions d'analyse.

Merci à toute personne immigrante qui a croisé ma route et qui a partagé avec moi son expérience comme parent, et comme immigrant. Merci pour vos réflexions en regard de l'éducation des enfants dans notre terre d'adoption, le Québec.

DÉDICACE

À Alfredo, mon compagnon de toute la vie, pour ton amour, ta patience, ton soutien, ta confiance en moi. Merci de toujours m'encourager à aller plus loin. Maintenant, c'est ton tour mon amour. Je serai à tes côtés sur le chemin qui te conduira à la maîtrise.

À mes filles, Fiorella et Rafaella, mes deux petits trésors, pour vos sourires, votre patience, votre compréhension, pendant tout ce temps où maman se trouvait face à son ordinateur. Maintenant que nous avons enfin traversé ce chapitre intitulé Mémoire de recherche, nous aurons tout le temps pour jouer ensemble.

À ma mère, pour tes prières, pour ton amour, pour ton soutien, pour être venue m'aider avec tes deux perles, tes petites-filles.

TABLE DE MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
DÉDICACE.....	iii
RÉSUMÉ.....	viii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE	5
1.1 L'état de la question	6
1.1.1 La migration internationale, un phénomène en mutation	6
1.1.2 Migration au Canada	8
1.1.3 Migration au Québec.....	10
1.1.4 La dimension familiale du projet migratoire.....	14
1.1.5 Des enjeux d'être parent en terre d'adoption.....	16
1.2 Objectifs de la recherche.....	23
1.2.1 Objectif général.....	23
1.2.2 Objectifs spécifiques.....	24
1.3 La pertinence sociale de la recherche.....	24
CHAPITRE II	
LE CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE.....	27
2.1 Brève présentation de la notion de migration et de ses processus.....	29
2.2 Le processus d'intégration.....	32
2.2.1 L'intégration familiale.....	34

2.3 Être parent en contexte migratoire.....	38
2.4 La question de la culture.....	41
2.4.1 L'identité culturelle.....	44
2.4.2 Le choc culturel - Le choc des valeurs.....	46
2.5 Sociétés à orientation individualiste - Sociétés à orientation collectiviste.....	49
2.6 Notion de l'expérience.....	54
CHAPITRE III	
LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	57
3.1 La stratégie de la recherche.....	57
3.2 Le recrutement de participants à l'étude.....	58
3.3 La méthode de collecte.....	61
3.4 Le déroulement de l'entretien de recherche.....	62
3.5 L'analyse des données.....	64
3.6 Les limites de la recherche.....	67
3.7 Les considérations éthiques.....	72
CHAPITRE IV	
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	76
4.1 Portrait des participants à l'étude.....	76
Tableau 1 : Portrait général des participants à la recherche.....	80
Tableau 2 : Portrait des enfants des participants à la recherche.....	81
4.2 Des valeurs, principes ou normes sur lesquels ces familles fondent l'éducation de leurs enfants.....	82
4.2.1 Tout ce qui aide à affronter la vie constitue la base d'une bonne éducation.....	83
4.2.2 L'éducation scolaire est une valeur centrale.....	85

4.2.3 Le soutien inconditionnel aux enfants.....	90
4.3 La capacité d'interroger leurs valeurs, principes ou normes.....	96
4.3.1 Adapter et intégrer des principes, normes et valeurs du Québec dans l'éducation des enfants d'immigrants.....	98
4.3.1.1 La notion de la liberté.....	100
4.3.1.2 L'aspect collectiviste vs l'aspect individualiste.....	102
4.4 Les difficultés que ces parents rencontrent et qui pourraient les déstabiliser dans leur rôle de parents.....	105
4.4.1 L'intrusion de l'État dans la sphère familiale.....	105
4.4.2 La confusion de rôles parents-enfants.....	107
4.4.3 La langue d'origine versus la langue de la société d'accueil.....	109
4.5 Des stratégies que ces parents mettent en œuvre pour dépasser des difficultés rencontrées dans l'exercice de leur rôle de parents.....	111
4.5.1 L'ouverture à la compréhension de la culture québécoise.....	112
4.5.2 La communication parents – enfant.....	114
4.5.3 Choix du quartier, de l'entourage.....	115
 CHAPITRE V DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	 118
 Introduction à nos quatre constats de recherche.....	 121
5.1 Premier constat : Le respect et l'autorité parentale incontestables.....	124
5.2 Deuxième constat : La scolarisation, élément de protection et source de fierté....	132
5.3 Troisième constat : La famille, réseau de transmission, de solidarité.....	140
5.4 Quatrième constat : La langue d'origine devient une valeur quand on éduque des enfants loin du pays.....	146
 CONCLUSION.....	 154
Nos principaux résultats.....	154

Impacts sur la pratique du travail social.....	160
Pistes de recherche qui pourront inspirer de futurs chercheurs.....	161
APPENDICE A	
Guide d'entrevue.....	163
APPENDICE B	
Formulaire de consentement.....	165
BIBLIOGRAPHIE.....	169

RÉSUMÉ

Nous sommes en présence d'un phénomène de mobilité mondiale qui concerne tous les pays : l'immigration. Ce phénomène touche l'individu, la famille et la société à tous les niveaux : politique, démographique, sociologique, économique, légal, et psychologique. Particulièrement au Québec. D'un côté, en vertu des politiques de la province qui accueille chaque année des familles immigrantes et réfugiées avec deux objectifs principaux : maintenir et renforcer sa démographie ; maintenir et développer son économie et d'un autre côté, en vertu du projet migratoire des nouveaux arrivants qui est centré sur l'avenir des enfants, il est important d'étudier la relation entre la famille et l'immigration. Cette relation se trouve au cœur de ce mémoire de recherche qui s'efforce de connaître et de comprendre comment des parents immigrants éduquent leurs enfants loin de leur pays d'origine, particulièrement au Québec. Cette recherche étant de nature exploratoire, ainsi que dans une démarche d'explication d'une expérience ou d'un phénomène, elle est orientée vers la compréhension de la réalité à partir des points de vue des acteurs eux-mêmes. C'est ainsi que nous nous permettons de nous laisser conduire par nos participants à la découverte de leurs expériences en éducation des enfants en terre d'accueil.

Dans le cadre de cette recherche qualitative, par le biais d'entrevues individuelles, de type semi-dirigé, nous avons réalisé des entretiens de quelques heures auprès de cinq parents immigrants de différentes nationalités. Ces parents sont arrivés au Québec accompagnés d'au moins un enfant âgé d'au moins six ans. Au moment des entrevues, ces parents séjournaient au Québec depuis au moins sept ans. Ces années constituent pour ces parents, autant que pour leurs enfants, une durée considérable au cours de laquelle ils auront vécu l'expérience d'être respectivement parents et enfants dans leur pays d'origine et par la suite ils ont dû s'intégrer dans une nouvelle société où il a fallu aussi vivre une expérience de socialisation.

Les résultats, obtenus à l'aide d'une analyse de contenu thématique ainsi qu'à l'aide de notre système de concepts, ont mis en lumière quatre constats qui révèlent la présence d'un noyau dur culturel chez ces parents immigrants. Des contenus de transmission ont été relevés : l'autorité parentale, la scolarité, la solidarité familiale, la langue. Ces contenus ont, entre autres, fait émerger un certain nombre de zones de tension entre parents et enfants ainsi que des stratégies que ces parents mettent en œuvre pour dépasser les difficultés qu'ils rencontrent dans l'exercice de leur rôle parental. Cette recherche vise à contribuer à la compréhension des défis des parents immigrants en regard de l'éducation de leurs enfants en terre d'accueil ainsi qu'à la construction des pistes d'intervention auprès de cette population.

Mots-clés:

Parents immigrants, migration, rôle parental, éducation des enfants, expérience

« En quittant leur terre natale, les immigrants perdent le miroir social où se fonde leur sentiment d'être et ce processus impacte aussi les familles. »
(Sébastien Chapellon et Elizabeth Gontier, Empan)

INTRODUCTION

Pour cette introduction, j'aimerais suivre une recommandation de Strauss (1995), qui écrivait : « Fouillez dans votre expérience, il y a potentiellement de l'or ». J'ai donc opté pour parler de mes motivations, plus précisément de celles qui m'ont conduite à m'intéresser à l'expérience des parents immigrants en regard de l'éducation des enfants. Ma recherche ne reflète pas seulement mon intérêt au plan professionnel, mais elle reflète aussi mon parcours de vie qui comprend mes vécus personnels, familiaux et professionnels dans mon pays d'origine, le Pérou, aussi bien que mes vécus comme immigrante, étudiante, mère et intervenante psychosociale auprès des gens en difficulté au Québec.

Mon intérêt pour l'expérience des parents immigrants en regard de l'éducation des enfants naît de ma rencontre avec ma terre d'adoption, le Québec. Arrivés dans la belle province au début de l'année 2009, mon mari et moi-même apportions seulement nos valises et nos rêves d'une belle vie. Nous sommes donc devenus immigrants sans trop savoir quels seraient les gains et les pertes associés à cette nouvelle condition de vie. Alors, c'est le temps qui allait nous dire si quitter notre terre natale et nous laisser adopter par une autre en vaudrait la peine.

Dans mon pays, j'avais travaillé pendant neuf ans comme psychologue dans le milieu scolaire, toujours auprès des enfants et des adolescents, ainsi qu'avec leurs familles. Mon travail a été axé sur la résolution de problèmes qu'ils soient personnels, familiaux ou sociaux, problèmes qui pouvaient affecter le rendement scolaire des élèves. Étant

donné que la famille a la responsabilité de l'éducation, du soutien, de la transmission des normes et des valeurs morales aux enfants; mon action professionnelle s'étendait aussi aux interventions auprès des parents. Pour ces derniers, je travaillais à l'aide de rencontres individuelles ainsi que de rencontres de groupe où le dialogue, le partage d'expériences et d'inquiétudes contribuaient à la réflexion au sujet des rôles des parents auprès de leurs enfants.

Ici, au Québec, par goût de servir, ce qui répond à ma formation en sciences humaines, j'ai décidé de faire du bénévolat auprès des jeunes. Ce désir d'aider m'a menée à vivre une expérience très motivante et pleine de défis comme bénévole dans un programme créé pour aider des familles immigrantes ayant des difficultés diverses. C'est dans ce milieu que j'ai connu de plus près les inquiétudes des parents immigrants en ce qui a trait à leur rôle de parents, ainsi que les difficultés que vivaient leurs jeunes enfants par rapport aux défis de grandir entre deux cultures, celle du pays d'origine et celle du pays d'accueil. En effet, cette réalité affecte la personne et en définitive, comme nous le verrons plus tard, l'ensemble de la famille. Ces expériences m'ont permis de constater l'existence d'une problématique à laquelle je me suis intéressée immédiatement.

Ces expériences, celle de mon pays en intervention auprès des enfants et de leurs parents, et celle, ici au Québec, d'être en contact avec des enfants immigrants et leurs parents, m'ont motivée à retourner aux études, mais cette fois-ci dans le domaine du travail social. Ayant donc toujours à cœur l'intérêt de la famille, l'éducation des enfants et ayant en plus une connaissance de la dynamique de la migration, je me suis lancée dans une démarche d'études et de réflexion sur ces sujets. C'est en suivant mes premiers cours dans le programme de maîtrise en travail social, après mon année propédeutique, que j'apprends que je serai mère. À partir de ce moment, non seulement des motivations professionnelles m'encourageaient à étudier le domaine de l'immigration et de l'éducation des enfants, mais désormais il s'agissait aussi de mon

identification en tant que mère immigrante. Mon intérêt grandissait à mesure que mes motivations s'imbriquaient et devenaient plus fortes et plus concrètes.

Dans les années postérieures à ce début de changement professionnel et à cette initiation à la maternité, d'autres expériences personnelles et professionnelles se sont produites. En effet, je suis devenue mère par une deuxième fois, j'ai participé activement à des rencontres multiculturelles au sujet de la maternité. De plus, je me suis impliquée dans des programmes de jumelage auprès de nouvelles mères, mères surtout issues de l'immigration. Nous abordions alors divers aspects en lien concernant la périnatalité et l'allaitement. Notamment, ces rencontres multiculturelles ont soulevé des inquiétudes et des réflexions sur plusieurs sujets tels que la culture, les coutumes, la langue, la privation de la famille élargie, en somme l'éducation en général en contexte d'immigration. Ces rencontres et réflexions ont réaffirmé mon intérêt pour les expériences des parents immigrants en regard de l'éducation des enfants. Tous ces facteurs ont contribué à l'élaboration de mon projet de mémoire.

Par la suite, au même moment, je m'intègre au marché de travail et je commence mon travail de terrain pour mon mémoire de recherche. En fait, je débute comme intervenante psychosociale dans des maisons d'hébergement pour femmes en difficultés. Dans ces années de travail, et à date, j'ai eu l'occasion d'accompagner des femmes immigrantes dans les étapes de leur intégration au Québec, de leur arrivée à leur insertion sociale, linguistique et professionnelle. Des difficultés identifiées lors de ces accompagnements, comme les problèmes de santé mentale, l'isolement, le désespoir en regard de la réunification familiale (par exemples), ont suscité aussi des réflexions qui ont enrichi mon travail de terrain.

Quatre années ont passé avant que j'arrive enfin au moment de présenter mon mémoire de recherche. Pendant ces années, la conciliation famille-travail-études n'a pas été facile. Trouver l'équilibre entre mes responsabilités familiales et les exigences

associées à ma vie professionnelle et scolaire s'est avéré une tâche ambitieuse et complexe. Cependant, à ce jour, en regardant ces quatre années, je trouve que ma recherche dans son ensemble a évolué en même temps que mon identité comme mère immigrante confrontée, de mon côté, à des inquiétudes, des réflexions et des décisions au sujet de l'éducation de mes enfants entre deux cultures.

Je peux conclure aussi que ces années m'ont permis de réfléchir sur ma posture de chercheuse. C'est ainsi que mon travail est axé sur l'exploration d'un phénomène existant. Ce sont mes entrevues, soit mon travail de terrain, qui ont induit la construction de mon cadre d'analyse. Et finalement, c'est mon identité et ce sont mes expériences qui sont utilisées aussi comme un de mes instruments de recherche.

C'est ainsi qu'en me basant sur mon expérience personnelle et professionnelle, je réaffirme mon intérêt pour la population immigrante présente au Québec. Cette réalité suscite en moi l'intérêt professionnel et personnel devant les défis qu'elle présente. C'est dans ce contexte que j'ai décidé d'étudier particulièrement l'expérience de parents immigrants en regard de l'éducation des enfants au Québec.

Afin de mieux saisir notre sujet d'étude, le premier chapitre présentera la problématique de la recherche détaillant le contexte social et culturel sur lequel s'inscrit notre étude. Le deuxième chapitre présentera notre système de concepts qui nous servira de guide pour plus tard faire l'analyse de nos résultats. Comme troisième chapitre, nous parlerons des aspects méthodologiques de la démarche qui a été entreprise pour réaliser ce mémoire de recherche. Le quatrième chapitre contient nos résultats de recherche ; ce chapitre est composé d'un matériel riche et intéressant. Par exemple, on y trouve des extraits des entrevues effectuées auprès de nos participants. Finalement, le cinquième chapitre porte sur la réflexion et nous y ferons l'analyse de nos résultats de recherche.

PARTIE I

CHAPITRE I : LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Ce premier chapitre a pour objectif de présenter la raison d'être de notre recherche. Dans ce but, nous faisons une mise en contexte de notre recherche à partir de la présentation d'éléments descriptifs, de faits statistiques, de concepts, de constats extraits d'études, ces dernières ayant toutes été réalisées auprès de populations immigrantes. Ce que recommandent Quivy et Campenhoudt (2011) avec leur énoncé : « Se fabriquer une problématique ad hoc à partir d'éléments (concepts, hypothèses, questions de recherche) puisés dans différentes approches théoriques existantes » nous a paru particulièrement pertinent pour notre travail. Ces auteurs proposent en effet de construire une problématique en puisant à différentes sources. Nous nous sommes inspirés de leur démarche.

En ce qui a trait à la construction de la problématique de la présente recherche, nous diviserons notre exposé en trois parties. La première partie définit le sujet de la recherche et les enjeux qui sont reliés à ce travail. Dans la seconde partie de ce chapitre, nous exposerons les éléments présents dans les études et travaux sur ce sujet qui rendent cette étude pertinente autant sur le plan théorique que sur le plan social. L'ensemble nous amènera à poser notre principale question de recherche. Finalement, la présentation d'un objectif général ainsi que des quatre objectifs spécifiques viendra clôturer ce premier chapitre.

1.1 L'état de la question

Afin de bien comprendre notre sujet de recherche, il est important de le décortiquer. À cette fin, il est essentiel de revenir à la racine de celui-ci en commençant par aborder les mouvements migratoires mondiaux, pour ensuite faire un survol de la migration au Canada et plus particulièrement au Québec, avec l'aide des statistiques récentes. Ces données légitimeront la pertinence d'aborder la dimension familiale comme noyau du projet migratoire autant pour les immigrants que pour le pays d'accueil de la migration.

1.1.1 La migration internationale, un phénomène en mutation

Depuis quelques années, les migrations internationales ont connu de fortes mutations. De nombreux pays sont devenus, soit des pays émetteurs, des pays d'accueil ou des pays de transit de migrants. Le mouvement des personnes et la possibilité de mobilité s'avèrent une réalité mondiale, si bien qu'il existe dans l'actualité plusieurs types de parcours et de profils migratoires. Les Nations Unies¹, en 2013, ont recensé officiellement 232 millions de personnes vivant hors de leur pays.

Nous sommes en présence d'un phénomène de mobilité mondiale qui concerne tous les pays. Des pays considérés comme étant émergents se révèlent de vraies zones de destination, au même titre que les pays européens. L'Australie, le Canada et les États-Unis d'Amérique sont aussi devenus des zones de circulation d'immigrants provenant de tous les continents.

¹ Nations Unies pour le Développement (PNUD). Rapport sur le développement humain 2014. Pérenniser le progrès humain : réduire les vulnérabilités et renforcer la résilience : Migration internationale, p.128. Récupéré en février 2019 de : <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr14-report-fr.pdf>

L'Amérique du Nord représente depuis près d'un siècle un pôle d'attraction des immigrants qui y arrivent seuls, en couple ou en famille. Le Canada constitue un des pôles d'attraction de l'immigration à cause des avantages que le pays offre : une bonne qualité de vie, un bon avenir pour la famille, un bon système éducatif et des programmes d'aide sociale accessibles à tous, de même que la liberté politique et religieuse, l'absence de guerre et de conflit armé, la multiculturalité, les possibilités d'emploi, les bonnes conditions de travail ainsi que des rémunérations salariales réglementées par des lois (Zaninetti, 2012, p. 45-64).

La migration est, selon de nombreux auteurs, « la conséquence d'une volonté de réussite sociale et personnelle » (Daure, 2010, p. 40). Cette recherche de réussite se trouve au centre du projet migratoire. Des causes mixtes incitent les personnes à prendre la route de l'exil. Certains partent pour échapper à la pauvreté, à la recherche de meilleures perspectives économiques, et tentent de travailler à l'étranger. D'autres migrants se sentent forcés de quitter leur pays en raison des circonstances politiques. Ces derniers fuient les guerres, les conflits ethniques, religieux qui peuvent déclencher des persécutions et par conséquent des violations des droits et libertés. Pour toutes ces personnes, la migration est vécue douloureusement parce qu'elle représente un arrachement à leur pays, leur langue, à leur culture et à leurs proches, arrachement qu'ils n'ont choisi qu'en dernier recours, auquel, en somme, ils ont dû se résigner.

La recension des écrits nous montre qu'émigrer est un acte d'une indéniable gravité. D'après Zohra Guerraoui (cité dans Daure, 2010, p.40), migrer provoque une « rupture qui implique une fragilisation des repères et des référents usuels. Tout ce qui, jusque-là, allait de soi, était naturel, se trouve bouleversé ». En d'autres termes, migrer implique de quitter le monde connu du pays d'origine pour le monde inconnu de la nouvelle société. Or, les migrants ne partent pas seulement pour eux-mêmes, mais aussi pour leur famille

ou leur communauté, nous reviendrons sur cette dimension plus loin. En somme, quelle que soit la raison, ces personnes migrent toujours dans l'espoir d'une vie meilleure.

1.1.2 Migration au Canada

Le Canada est un pays qui se caractérise par sa grande mosaïque ethnoculturelle. Ce profil ethnoculturel a été façonné au fil du temps par les immigrants et leurs descendants souvent issus d'Europe. Par contre avec les années, les tendances de l'immigration ont beaucoup changé. Les immigrants d'aujourd'hui arrivent de tous les continents. Chaque nouvelle vague d'immigration enrichit la composition ethnique et culturelle du pays.

La population immigrante se trouve canalisée au moyen de la politique canadienne d'immigration qui fixe le nombre et les caractéristiques d'admission des immigrants au Canada ainsi que les grandes mesures d'accueil et d'adaptation. C'est ainsi que le pays accueille chaque année de nouvelles familles immigrantes et réfugiées avec deux objectifs principaux : maintenir et renforcer sa démographie; maintenir et développer son économie.

Durant l'année 2015-2016, le pays a accueilli un peu plus de 320 000 immigrants, un nombre record pour le pays qui en recevait en moyenne 250 000 chaque année. Selon le Recensement de la population² de 2016 de Statistique Canada, 7,5 millions de personnes nées à l'étranger sont venues au pays par l'entremise du processus d'immigration, soit plus d'une personne sur cinq vivant au Canada. Notamment, la migration au Canada est en croissance, la période du 2011 à 2016 étant la période dont

² Statistique Canada. Recensement de la population de 2016 : Population des Immigrants au Canada. Numéro de catalogue : 11-627-M ISBN : 978-0-660-23537-0. Récupéré en février 2019 de : <http://www.statcan.gc.ca/recensement>

le pourcentage d'immigrants atteint 16,1% ce qui est davantage que le 14,0% des années 2006 à 2010, et encore plus que le 12,3% des années 2001 à 2005.

Le visage de l'immigration au Canada a changé dans ces dernières années. Selon le Recensement de la population de 2016, les dix principaux pays de naissance des immigrants récents étaient les Philippines, l'Inde, la Chine, l'Iran, le Pakistan, les États-Unis, la Syrie, le Royaume-Uni, la France et la Corée du Sud. Cependant, on accueille aussi des vagues d'immigrants politiques et économiques selon les contextes et conflits internationaux. L'Europe de l'Ouest et les États-Unis ont déjà été les principaux pays émetteurs de flux migratoire vers le Canada³.

En effet, les migrations traditionnelles n'étaient pas les mêmes que celles que nous connaissons maintenant. La mondialisation a ouvert de nouveaux horizons. Les migrations d'aujourd'hui sont moins dépendantes des passés coloniaux. En effet, les migrants, en partie à cause de la mondialisation, disposent de possibilités de migration plus diversifiées que celles qui s'offraient aux migrants d'autrefois.

Depuis 1971, « La politique multiculturelle du Canada promeut la notion de communautés ethniques. Elle vise la représentativité de ces communautés dans diverses instances politiques et sociales et encourage le multiculturalisme comme modèle de cohabitation pacifique » (Vatz-Laaroussi, 2001, p.5). En ce qui concerne le Québec, le Conseil des Communautés culturelles et de l'Immigration (1993) parle de communautés culturelles plutôt qu'ethniques et d'interculturalisme plutôt que de multiculturalisme. Pour le Québec, la participation sociale et politique des immigrants représente un enjeu important dans le devenir du Québec (*Ibid.*, p. 6). Partant de ce fait, les deux politiques d'immigration reposaient sur deux courants différents : le multiculturalisme pour le Canada et la convergence culturelle ou

³ Information extraite du tableau statistique dans Vatz-Laaroussi, M. (2008, p. 226).

interculturalisme pour le Québec. La convergence culturelle est un concept issu de la politique de développement culturel du Québec. Cette politique mentionne que la culture québécoise de tradition française constitue la culture commune et le foyer de convergence des traditions culturelles des minorités ethniques présentes au Québec. Pour atteindre cette convergence, il est nécessaire que la culture de chacune des minorités et celle de la majorité s'enrichissent des apports des autres traditions. (Rousseau et coll., 2014, p. 6-8). Par contre, dans les dernières années, cette politique de la convergence a été abandonnée par le Québec (Rousseau et coll., 2014, p. 8). Le Québec d'aujourd'hui présente comme fondement sociétal de base le respect envers son cadre civique commun qui est constitué par un ensemble d'institutions partagées et un ensemble de normes collectives balisant les relations sociétales. L'interculturalisme québécois se présente comme étant le modèle pluraliste du vivre-ensemble. (MIFI, 2020). Nous en parlerons davantage dans la prochaine section qui parle de la migration au Québec.

1.1.3 Migration au Québec

L'immigration a toujours été au cœur de l'évolution de la société québécoise. Société ouverte à l'immigration, « le Québec est depuis longtemps une terre d'accueil pour ceux qui désirent améliorer leurs conditions de vie et assurer un avenir plus prospère à leurs descendants » (Gouvernement du Québec, 2017, p. 67). Depuis la fin des années 1990, le Québec a sa propre politique d'immigration, lui permettant de sélectionner ses immigrants, de les accueillir et de les intégrer à sa façon (Vatz-Laaroussi, 2001, p. 5). Dans une publication sur l'apport de l'immigration internationale à la démographie du Québec⁴, il appert qu' « en 2011, 974 890 personnes immigrantes ont été recensées

⁴ Ministère de l'Immigration, de la Diversité et d'Inclusion. Immigration et démographie au Québec. 2015. Gouvernement du Québec, janvier 2017. p. 6. Récupéré en novembre 2018 de : http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Pub_Immigration_et_demo_2015.pdf

au Québec, soit 12,6 % de la population totale » (p.6). Leur nombre et leur poids au sein de la population sont en augmentation régulière, « passant notamment de 591 205 personnes (8,7 %) en 1991 à 664 495 en 1996 (9,4 %), à 706 965 en 2001 (9,9 %) et à 851 560 en 2006 (11,5 %) ». (*Ibid.*, p.6). Le nombre d'immigrants dans la province ne cesse d'augmenter chaque année. Ainsi, on peut en déduire que « parmi la population des minorités visibles recensée en 2011, 69,7 % faisaient partie de la première génération, 27,6 % de la deuxième génération et 2,8 % de la troisième génération ou plus » (*Ibid.*, p.6).

Tenant compte de ces chiffres, nous pouvons affirmer que la première génération est plus nombreuse parmi la population immigrante (Vatz-Laaroussi, 2001, p. 7). Selon le Plan d'Immigration du Québec pour l'année 2018, le Québec devrait accueillir entre 49 000 et 53 000 personnes immigrantes. Cela est conforme aux orientations gouvernementales adoptées en matière d'immigration pour la période 2017-2019⁵. En outre, le volume du regroupement familial planifié pour l'année 2018 est de 12 100 personnes, ce qui est légèrement plus élevé que celui planifié pour l'année 2017 qui était à 11 600 personnes.

De ce fait, la migration se présente comme une des composantes dont dispose le gouvernement pour contribuer à la croissance démographique, notamment par le renouvellement de la population afin de maintenir le poids démographique du Québec au sein du Canada, mais aussi par sa contribution à la population en âge de travailler assurant ainsi la relève sur le marché du travail. Il n'est pas sans intérêt de recevoir une population immigrante en âge actif pour travailler, pouvant contribuer, à son tour, par la procréation, à rajeunir la population du Québec.

⁵ Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. Plan d'Immigration du Québec pour l'année 2018. p. 12. Récupéré en novembre 2018 de : <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/Plan-immigration-2018.pdf>

En fait, cette relative jeunesse des immigrants découle d'une des orientations retenues depuis plusieurs années pour la planification de l'immigration au Québec. En effet, les gouvernements veulent maintenir à entre 65 % et 75 % la part des personnes de moins de 35 ans dans les admissions (MIDI, 2015b). On trouve donc des critères dans la grille de sélection qui favorisent cet aspect de l'immigration québécoise. Les chiffres présentés dans cette section témoignent de la façon dont l'immigration internationale a acquis un rôle de plus en plus important au Québec.

Comme nous l'avons déjà dit dans la section précédente, le gouvernement québécois met de l'avant son modèle interculturel : « Il convient d'affirmer l'interculturalisme ainsi que de mieux le faire connaître et reconnaître [car] ... c'est un des moyens de favoriser une meilleure inclusion ... [et] la consolidation des liens de confiance et de solidarité » (MIDI, 2015c, p.35). Pour y parvenir, le gouvernement déclare vouloir miser sur « ...l'éducation aux droits et libertés ainsi que la lutte contre la discrimination et le racisme [qui] exigent une mobilisation collective, notamment dans les milieux de vie et le secteur économique » (MIDI, 2015c, p.34). La stratégie d'action gouvernementale 2016-2021 propose plusieurs moyens pour atteindre ces objectifs et présente l'interculturalisme de la façon suivante :

L'interculturalisme vise à assurer la continuité et la vitalité du caractère distinct et francophone du Québec ainsi que la reconnaissance et la valorisation de la diversité ethnoculturelle. L'interculturalisme mise également sur une conception plurielle et dynamique de l'identité québécoise, sur une langue publique commune, sur le respect des droits et libertés de la personne et la lutte contre la discrimination, sur une éthique du dialogue et de la médiation ainsi que sur une conception de l'intégration basée sur un engagement partagé entre la société et les personnes immigrantes (MIDI, 2015b, p.34).

Comme nous l'avons mentionné plus haut, le Québec a sa propre politique d'immigration, pouvant sélectionner ses immigrants, les accueillir et les intégrer. À cet effet, il existe diverses catégories de ressortissants étrangers qui souhaitent

séjourner à titre temporaire ou s'établir à titre permanent au Québec. En ce qui a trait au projet qui vise une installation permanente, trois catégories d'immigration se présentent : soit l'immigration économique, le regroupement familial, et la catégorie de l'immigration humanitaire⁶.

Attardons-nous au programme de migration économique. Il est important de savoir que la sélection des nouveaux arrivants se fait dans les pays d'origine où des personnes intéressées à présenter une demande d'immigration se soumettent à une évaluation dans le cadre de laquelle la demande est examinée, notamment à l'aide d'un système de points. Ce processus favorise les adultes en âge de travailler et de fonder une famille ou des adultes ayant des familles déjà formées.

Ce mécanisme de sélection repose, comme nous l'avons vu, sur un système de points où les enfants représentent un plus, au même titre que certains critères de sélection tels que la formation des parents, l'expérience professionnelle et la connaissance de la langue officielle de la province d'accueil. Ce processus sélectionne des ressortissants étrangers qui satisfont à l'ensemble des conditions d'un programme destiné à favoriser la venue de personnes en mesure de contribuer, par leur établissement, à la prospérité du Québec.⁷

De 1990 à 2016, l'action du gouvernement du Québec était guidée par l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration au Québec pour bâtir ensemble⁸ : « Cet énoncé de politique reconnaissait l'apport de l'immigration au redressement

⁶ Assemblée nationale du Québec. Lois sur l'immigration au Québec. 2016, chap. 3. p. 8 Récupéré en février 2019 de : <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2016C3F.PDF>

⁷ Citoyenneté et Immigration Canada. Récupéré en mars 2019 de : <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/services/immigrer-canada/travailleurs-qualifies-quebec.html>

⁸ Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec (1990), Au Québec pour bâtir ensemble : Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration, Gouvernement du Québec.

démographique, à la prospérité économique, à la pérennité du français et à l'ouverture sur le monde » (MIDI, 2019, p.8-9). Dans la foulée de l'Accord Canada-Québec, signé en 1991, cette politique a permis au Québec d'accroître sa capacité d'action dans les décennies suivantes. Afin de mieux prendre en considération les changements survenus au cours des 25 années précédentes, sur les plans social, économique et démographique, cet énoncé de politique a été remplacé, en 2016, par la Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion⁹. Plusieurs programmes d'immigration ont été modifiés et sont entrés en vigueur en 2019. Par le dépôt du projet de loi n° 9 (MIDI, 2019, p.8-10), le gouvernement du Québec amorçait une mise à jour de son cadre légal, afin de mieux sélectionner les personnes immigrantes répondant aux besoins du Québec, et pour mieux les franciser et les accompagner dans leur intégration à la société québécoise. (*Ibid.*, p.8-9).

À la lumière de toutes ces considérations, il apparaît que la population immigrante contribue à la société québécoise, sa présence permettant, on l'a souligné, de maintenir et de renforcer la démographie du Québec. L'immigration favorise aussi, le maintien et le développement de l'économie de la province, et par conséquent du pays. De plus, nous réalisons que la famille en tant que cellule est directement concernée par les politiques québécoises en matière d'immigration. Dans la prochaine section, nous aborderons l'aspect familial de l'immigration puisque celui-ci se trouve au centre des politiques québécoises en matière d'immigration et au cœur de cette recherche.

1.1.4 La dimension familiale du projet migratoire

⁹ Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2016), Ensemble, nous sommes le Québec : Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion, Gouvernement du Québec.

La migration au Québec se trouve intimement liée à la sphère familiale. D'un côté en vertu des politiques de la province visant l'accroissement de la population et le développement économique ; et d'un autre côté en raison du projet migratoire des nouveaux arrivants qui tourne principalement autour des enfants, il est important d'étudier la relation entre la famille et l'immigration. Cette relation se trouve au cœur de ce mémoire de recherche.

Les données de Statistiques Canada 2015 attestent de la préférence au Canada et au Québec de l'immigration familiale. Ces données précisent que « le 90 % des immigrants admis au Québec entre 2010 et 2014 étaient âgés de moins de 45 ans, et 21 % de l'ensemble se composait d'enfants âgés de 0 à 14 ans¹⁰ » (MIDI, 2015, pg.12), lesquels ont fait le voyage avec leurs parents. Ces chiffres témoignent de l'importante présence des familles immigrantes qui s'installent en sol québécois.

Il apparaît indéniable que la famille joue un rôle central dans le phénomène de l'immigration au Québec. De plus, si les tendances actuelles d'immigration se maintiennent, selon le Recensement de la population de 2016 fait par Statistique Canada¹¹, le nombre d'enfants issus de l'immigration devrait s'accroître au cours des prochaines années. Selon ce rapport, cette population devrait représenter entre 39,3% et 49,1% de l'ensemble de la population totale d'enfants âgés de moins de 15 ans vivant au Canada en 2036.

¹⁰ Ministère de l'Immigration, de la Diversité et d'Inclusion. 2015. Immigration et démographie au Québec. Gouvernement du Québec, janvier 2017. p 12. Récupéré en février 2019 de : http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Pub_Immigration_et_demo_2015.pdf

¹¹ Statistique Canada. Recensement en bref : Les enfants issus de l'immigration : Un pont entre les cultures. Dernière mise à jour : 23 juillet 2018. Récupéré en février 2019 de : <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016015/98-200-x2016015-fra.cfm>

Comme le soutient Michèle Vatz-Laaroussi, « nombreux sont ceux qui viennent pour assurer un meilleur avenir à leurs enfants, pour leur permettre d'acquérir en terre d'exil une éducation inaccessible au pays d'origine, ou encore pour protéger leur vie et leur enfance » (2001, p.7). En effet, la sécurité, le bien-être et l'avenir de ces derniers sont des facteurs majeurs de préoccupation qui sont au cœur du projet migratoire. De plus, ces éléments sont aussi des critères à la lumière desquels les familles immigrantes évaluent le niveau de réussite de leur projet migratoire.

En tenant compte de ces considérations, nous constatons que la dimension familiale se trouve au cœur des projets migratoires. Ce projet de vie migratoire constitue la principale raison du départ du pays d'origine et, à la fois, la raison de l'arrivée en nouvelle terre d'accueil. Comme le souligne Vatz-Laaroussi, « la question familiale est d'autant plus centrale dans l'immigration que les nouveaux arrivants ont souvent un projet migratoire qui est aussi familial » (Vatz-Laaroussi, 2001, p. 7). Migrer en famille avec la présence d'enfants confronte les parents à d'autres défis qui vont au-delà de ceux qui sont en lien avec un projet migratoire individuel.

En contexte migratoire, la famille migrante est par nature la responsable de l'adaptation et de l'intégration de ses membres à la société d'accueil. La société d'adoption prescrit aux parents immigrants la responsabilité de s'adapter et de s'intégrer au modèle canadien en ce qui touche la dynamique et la structure familiale, ainsi que par rapport au style de l'éducation et aux relations enfant/parent, entre autres. Ce nouveau contexte peut avoir une influence sur les différents rôles et statuts au sein de la famille, ces changements pourraient amener les membres de la famille à renégocier entre eux de nouveaux rapports. Dans la prochaine section, nous parlerons des enjeux liés au fait d'être parent immigrant au Québec.

1.1.5 Des enjeux d'être parent en terre d'adoption

Les parents migrants ont en commun de partager une expérience, la migration. Par contre, cela n'entraîne pas nécessairement des comportements identiques ou des difficultés semblables face aux défis que l'immigration impose. La difficile insertion sur le marché de travail, la barrière linguistique, la difficulté d'établir des relations sociales et des réseaux, la discrimination ouverte ou subtile, voilà autant de difficultés rapportées par plusieurs recherches concernant les immigrants en général (Legault et Fronteau, 2008).

Arriver dans un pays où tout est inconnu peut s'avérer déstabilisant pour l'immigrant aussi bien sur le plan émotif que sur le plan psychique. Si l'immigration se présente comme une expérience déstabilisante pour la personne migrante, vivre l'expérience d'immigration en famille peut s'avérer encore plus difficile pour l'ensemble des membres de cette famille qui devront faire face à plusieurs défis afin de s'intégrer à la société d'accueil, soit le Québec.

L'arrivée d'une famille immigrante dans le milieu culturel québécois peut confronter ses membres à de nouvelles valeurs véhiculées par cette société. Comme le font remarquer Nathalie Mondain et Philippe Couton dans une étude au sujet de l'insertion d'immigrants à Montréal : « Leur insertion ne se passe pas sans heurt, et, comme pour de nombreux immigrants, c'est l'ensemble des questions familiales et éducatives qui est au centre de leurs préoccupations » (Kanouté et Lafonture, 2011, p. 59).

Ainsi, au fil des années qui suivent la migration, adultes et enfants peuvent se trouver au milieu d'un conflit entre les valeurs prônées par leur culture d'origine et celles établies dans la société québécoise. L'écart peut s'avérer encore plus grand lorsque des valeurs culturelles d'une famille provenant d'un pays non occidental se voient confrontées aux valeurs québécoises. La nécessité de l'intégration donne naissance à

une rencontre entre valeurs du pays d'origine et valeurs du pays d'adoption. Cette rencontre mène souvent à un conflit entre l'adoption de nouvelles valeurs et coutumes et le maintien des valeurs et coutumes du pays d'origine. Cette rencontre de deux cultures chacun la vit pour soi-même, en soi-même, mais le parent doit en plus la gérer dans le contexte de l'éducation de ses enfants¹².

L'expérience migratoire, voire l'expérience d'intégration dans une nouvelle société, associée à celle de la parentalité donne lieu à différents défis que les parents immigrants devront relever. L'immigration peut complexifier l'exercice du rôle de parent. Être parent immigrant signifie non seulement se questionner sur ce qu'il faut transmettre de sa langue et de sa culture, mais aussi s'interroger sur ce qu'il faut garder et transmettre de sa propre culture. Cela peut poser divers problèmes relatifs à l'intégration dans la société d'accueil. Plusieurs auteurs, qui ont étudié le thème de la migration et des sujets sous-jacents, ont souligné d'une manière ou d'une autre que l'expérience migratoire entraîne une restructuration de la famille ainsi qu'un remaniement de l'implication de chacun de ses membres (Bérubé, 2004, Blanco, 2011, Vatz-Laaroussi, 2008).

Dans le but de mieux comprendre ce que signifie être parent au Québec et ailleurs, citons à titre d'exemple Clermont et Claes (2008) qui, suite à une étude de comparaison des pratiques parentales auprès d'adolescents québécois et haïtiens vivant à Montréal, ont trouvé que dans les familles québécoises, « les relations entre parents et adolescents reflètent l'adoption d'un modèle démocratique des relations familiales, où les valeurs d'autonomie et d'individuation véhiculées par la société nord-américaine sont mises de l'avant » (Parent *et al.*, 2008, p. 28-29). Tandis que, dans les familles haïtiennes, un modèle de contrôle et supervision est mis de l'avant. En plus, ces familles

¹² Notes prises lors de la Formation « L'impact de l'immigration sur la famille, le réseau social et la communication d'appartenance ». Service d'éducation et d'intégration interculturelle de Montréal (SEIIM). Février 2019.

ont tendance à utiliser plus de mesures punitives coercitives que les parents des familles québécoises. Ces pratiques parentales différentes reflètent des valeurs culturelles différentes.

En regard de l'exemple présenté précédemment, au Québec le parent est un guide facilitateur tandis qu'en Haïti, il est un guide contrôlant détenteur d'une autorité. (Parent et al., 2008, p. 28-29). Cela ne signifie pas que tous les parents haïtiens le soient, nous ne voulons pas généraliser avec nos propos. Les deux contextes sont différents, mais chacun a une histoire et des convictions qui guident sa pratique en matière d'éducation. Chaque groupe est attaché par divers liens à son modèle et la coexistence des deux modèles dans un même espace n'est pas toujours simple.

Premier objectif

À la lumière de ces considérations, il est pertinent de se demander comment des parents immigrants éduquent leurs enfants, ici au Québec, dans un contexte nouveau pour eux et pour leur famille et dans une conjoncture nouvelle pour tous ? Cela nous amène à formuler notre premier objectif de recherche : déterminer les valeurs, principes ou normes sur lesquels ces familles fondent l'éducation de leurs enfants une fois rendue en sol québécois.

En effet, l'exercice parental pourrait être considérablement affecté par ce nouveau contexte imposé par l'immigration. Éduquer ses enfants dans un univers où les parents eux-mêmes se sentent perdus signifie en outre, s'interroger fréquemment en se demandant s'ils sont encore capables de guider leurs enfants. Ces parents se demandent aussi s'ils sont capables d'accepter de voir « ses enfants plonger dans un autre système de valeurs » (Bérubé, 2004, p.2). Ces réflexions font qu'ils s'interrogent aussi sur l'attitude à prendre : doivent-ils accepter ou non ces valeurs différentes qui sont

véhiculées dans leur nouveau milieu ? Ils seront parfois traversés par le doute et ils auront à combattre ce sentiment d'incompétence ce qui pourrait peut-être les amener à redéfinir leurs méthodes éducatives.

La migration amène donc les parents immigrants à se questionner au sujet de leurs capacités parentales et de leur manière d'agir comme parents dans un autre contexte socioculturel, un contexte totalement étranger pour eux et pour leurs enfants. Il arrive que les parents immigrants, véhiculant des valeurs et pratiques contraires à celles de la société d'accueil, s'interrogent à savoir s'ils sont encore en mesure de transmettre quelque chose à leurs enfants ou s'il vaut mieux les laisser assimiler les diverses valeurs de la nouvelle société (Bérubé, 2004, p.2)

En fait, les rôles parentaux, tels qu'eux les ont connus et reçus de leurs parents dans leur pays d'origine et tels qu'eux veulent les transmettre et appliquer à leurs descendants ne sont peut-être plus applicables au Québec. À ces difficultés, s'ajoute l'exigence particulière pour les parents immigrants d'adapter leurs modes et coutumes aux modes et coutumes du pays d'accueil (Bérubé, 2002).

Deuxième objectif

À la lumière des constatations énoncées plus haut, nous nous attendons avec notre deuxième objectif à étudier la capacité des parents immigrants d'interroger et d'actualiser ces valeurs, principes ou normes sur lesquels ceux-ci basent l'éducation de leurs enfants. Dans d'autres mots nous étudierons leur capacité d'interroger leur façon d'éduquer et leur capacité d'intégrer des nouvelles façons véhiculées par son nouvel environnement.

En effet, être parent d'ailleurs avec le projet de bâtir le futur de sa famille en terre d'adoption, c'est aussi se demander comment devenir, aux yeux de ses enfants, un modèle d'intégration et d'ouverture à l'inconnu : « ces incertitudes peuvent leur sembler incompatibles avec l'exercice du rôle de parents surtout s'ils conçoivent que le parent doit avoir un pas d'avance sur l'enfant et représenter pour lui un lieu de certitude » (Bérubé, 2004, p. 2). Ces questionnements sont d'autant plus importants que bien souvent le bien-être des enfants est une cause importante sinon déterminante de la migration.

Troisième objectif

Lorsqu'on parle de migration en famille où il y a la présence des enfants, on pourrait avoir tendance à croire que ces enfants, grâce à leur jeunesse, à l'arrivée en terre d'adoption, auront une grande facilité à s'y adapter (Tyyskä, 2008, cité dans Malhame, 2010, p. 10). Mais il faut aussi prendre en compte que ces enfants nés ailleurs sont tiraillés par deux systèmes de valeurs diamétralement opposés. Celui de leur pays de naissance et celui de leur nouvelle terre. Comme le souligne Vatz-Laaroussi, une vaste littérature montre que des enfants immigrants se trouvent « ...entre deux cultures, celle de leur famille et celle de leur nouvelle société, contraints à changer d'univers entre leur vie scolaire et leur vie familiale, parfois déchirés par cette double appartenance » (2007, p.8).

Pour ces enfants immigrants, à un moment donné le Québec n'est plus, pour eux, un pays d'accueil. Comme ils sont quotidiennement en contact avec l'école, les amis et l'ensemble de l'environnement, la société d'installation devient leur société, voire leur pays. Cette immersion leur permet de connaître et de maîtriser les codes de la société québécoise et d'assimiler le caractère local. Parfois, des complications supplémentaires apparaîtront pour ceux, qui possèdent déjà un fort bagage culturel à leur arrivée au

pays d'accueil. C'est dans ce contexte, entre deux cultures, que des enfants immigrants bâtissent leur identité. C'est aussi entre ces deux cultures que des conflits et des malentendus entre parents et enfants sont susceptibles de se développer. Ces considérations nous amènent à formuler notre troisième objectif : identifier les difficultés que des parents immigrants rencontrent dans l'éducation de leurs enfants au Québec.

Quatrième objectif

Comme quatrième objectif de recherche, nous voulons identifier les stratégies que les parents immigrants mettent en œuvre pour dépasser les difficultés rencontrées dans leur parcours parental.

Comme nous le préciserons de façon plus détaillée dans notre section « Portrait de participants à la recherche », chapitre IV, la population visée par cette étude est celle des parents immigrants qui se sont installés au Québec depuis un minimum de sept ans. Ces parents ont au moins un enfant né à l'étranger ayant vécu, au moins six ans, dans leur pays d'origine. Il est important pour notre étude que ces parents aient, avant d'arriver en terre d'accueil, vécu l'expérience personnelle et sociale d'éduquer des enfants, et cela dans leur pays d'origine. Nous croyons fortement que cette expérience enrichira leurs réflexions lorsqu'ils nous parleront de leurs expériences en tant que parents au Québec. La durée de l'expérience préalable à l'arrivée ici, d'un minimum de six ans, dans leur pays, vise à nous permettre d'avoir accès à leurs rapports avec l'école, la société, la famille, entre autres éléments, qui sûrement ressortiront dans nos discussions. Soulignons que du côté des enfants de nos participants à la recherche, ceux-ci possèdent déjà un fort bagage culturel à leur arrivée au pays d'accueil et c'est grâce à ces six années ou plus de socialisation dans leur pays d'origine. Malgré le fait que cette étude ne vise pas à étudier directement l'expérience des enfants immigrants,

ceux-ci se trouvent au centre de nos discussions et de nos analyses. Nous en parlerons plus amplement dans la sous-section « Expérience parents-enfants dans le pays d'origine », chapitre IV.

En d'autres termes, il s'agit de parents qui au moment des entrevues avaient au moins un enfant adolescent ou un enfant ayant récemment atteint l'âge adulte. Il est important de mentionner que ces enfants sont des immigrants de première génération.¹³ En somme, la présente étude porte sur des expériences de parents migrants en regard de l'éducation des enfants en société d'installation, soit le Québec. Ainsi, nous tenterons de répondre à la question qui découle de la problématique : *Quels sont les impacts de la migration sur le rôle de parents en regard de l'éducation de leurs enfants ?* C'est dans notre chapitre cinq que nous répondrons à cette question toujours en nous appuyant sur nos différents concepts qui auront été présentés dans notre second chapitre.

1.2 Objectifs de la recherche :

Afin de pouvoir répondre à notre question de recherche, un objectif général et quatre objectifs spécifiques ont été formulés.

1.2.1 Objectif général :

Nous pouvons donc résumer ce que nous avons vu plus haut. Cette étude vise à explorer l'expérience des parents immigrants en regard de l'éducation des enfants au Québec.

¹³ Statistique Canada définit la première génération comme des personnes « qui sont nées à l'extérieur du Canada. Il s'agit d'un groupe diversifié, au sein duquel environ 200 pays de naissance sont représentés. La vaste majorité (93,9 %) est composée de personnes qui sont, ou qui ont déjà été, des immigrants au Canada. En outre, 4,9 % sont des résidents non permanents, c'est-à-dire des personnes originaires d'un autre pays ».

1.2.2 Objectifs spécifiques :

Quatre objectifs spécifiques nous aideront à atteindre notre objectif général :

1. Déterminer les valeurs, principes ou normes sur lesquels ces familles fondent l'éducation de leurs enfants.
2. Étudier la capacité d'interroger et d'actualiser ces valeurs, principes ou normes.
3. Identifier les difficultés que ces parents rencontrent et qui pourraient les déstabiliser dans leur rôle de parents.
4. Identifier les stratégies que ces parents mettent en œuvre pour dépasser ces difficultés.

1.3 La pertinence sociale de la recherche :

Cette étude a sa raison d'être d'un point de vue théorique autant que social. Sous l'aspect théorique : même si plusieurs auteurs se sont attardés à mieux comprendre l'adaptation des familles immigrantes au Québec, les travaux portant sur les pratiques parentales au sein des communautés culturelles au Québec sont peu nombreux. En effet, la famille comme angle d'étude de l'immigration reste un champ moins développé que l'angle individuel (Vatz-Laaroussi, 2001).

Nous trouvons qu'étudier ce champ est important pour des familles immigrantes en plein processus d'insertion autant que pour la société même. Comme le fait remarquer Bérubé (2004), l'étranger n'est plus seulement un sujet économique, mais il devient un enjeu des politiques publiques d'insertion. Les recherches (Rousseau, 1999 ; Jacob, 1994, 1996 ; Legault *et al.*, Bibeau *et al.*, 1992) montrent que l'insertion des membres

des familles immigrantes au Québec représente un enjeu important de leur bien-être et de leur intégration dans leur milieu de vie.

Cette étude exploratoire, par ses visées explicatives et descriptives, a comme ambition d'aider à mieux comprendre certains enjeux liés au fait d'éduquer des enfants en contexte migratoire. Avec cette recherche, nous aimerions contribuer à connaître la réalité que des familles migrantes vivent pour mieux les accompagner dans leurs efforts pour s'intégrer et favoriser leur insertion. En définitive, c'est en faisant des recherches sur les familles immigrantes que la crédibilité et la validité de ce champ seront reconnues dans les différents domaines des sciences humaines.

Quant à sa pertinence au niveau social, il est intéressant de mentionner qu'au Canada on observe que le segment de la population qui croît le plus rapidement est celui des enfants des premières et secondes générations d'immigrants. Comme nous l'avons remarqué précédemment, les données de Statistique Canada attestent de la préférence du Canada et du Québec pour l'immigration familiale. Ainsi, d'une année à l'autre, le taux d'enfants est en augmentation. En d'autres termes, le futur de cette société est étroitement lié à l'adaptation de ces enfants. Mais, qui sont ces personnes directement impliquées dans cette tâche de les aider à s'adapter, voire de s'intégrer ? Le mot qui revient par réflexe, c'est celui des parents. Les parents sont donc des acteurs importants pour le devenir de ces futurs citoyens sur qui cette société compte pour bâtir un futur.

En effet, les parents sont des acteurs très importants, mais, n'oublions pas que ces parents sont aussi en plein processus d'insertion et que peut-être ce processus est plus difficile à vivre que celui de leurs enfants. À cela s'ajoute, comme nous le rappelle Vatz-Laaroussi (2008), que de nombreux débats médiatiques se sont effectués critiquant certaines pratiques parentales des familles immigrantes en les associant à la religion ou à la tradition. Ces pratiques sont aussi reliées aux difficultés vécues par les jeunes et au manque de cohésion sociale. Sans compter les débats sur les

accommodements raisonnables ou encore sur la Charte des valeurs québécoises dans lesquels les familles immigrantes sont perçues comme les antithèses du modernisme, de l'égalité homme-femme, de la démocratie et de la laïcité. Dans ce contexte, il apparaît particulièrement pertinent de s'intéresser à l'expérience des parents immigrants éduquant des enfants au Québec.

Enfin, nous nous permettons de penser que cette recherche sensibilisera les Québécois et Québécoises qui la liront à la problématique des familles immigrantes en plein processus d'intégration, et constituera ainsi un outil de plus. Il est aussi permis de croire que cette recherche participera à la lutte contre les différents préjugés et stéréotypes qui contribuent à l'exclusion de cette population, une réalité actuelle et vraiment complexe.

Maintenant que la recherche a été mise en contexte, que l'on a posé ses objectifs, formulé sa question et justifié sa pertinence, nous nous attarderons à décrire le cadre conceptuel. Autrement dit, « le système des concepts, des hypothèses, des attentes, des croyances et des théories qui soutient et informe [la] recherche » (Maxwell, 1999, p. 55).

CHAPITRE II : LE CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE

Dans le cadre de cette recherche, nous souhaitons comprendre le vécu de parents immigrants dans l'exercice de leur rôle parental depuis qu'ils sont au Québec. Particulièrement, nous aimerions comprendre mieux comment des parents immigrants éduquent leurs enfants dans un cadre socioculturel différent de celui qu'ils ont connu dans leur pays d'origine.

Les éléments méthodologiques de la recherche seront exposés dans le chapitre III. Par contre, il est pertinent d'aborder ici quelques aspects méthodologiques qui nous aideront à expliquer notre choix de cadre d'analyse.

Tout d'abord, cette recherche est de nature qualitative, ce que Paillé qualifie de « méthodologie de la proximité » (2007, p.432). Nous voulons dire, par-là, qu'elle est proche du vécu des personnes dans leur monde intime, social ou culturel (idem). Ceci est le contexte dans lequel se déroule la présente recherche, c'est-à-dire qu'en ayant accès au monde intime, familial et culturel des parents immigrants, nous pouvons voir de près la complexité de leur expérience en regard de l'éducation des enfants en société d'installation. À l'intérieur de sa nature qualitative, elle est aussi « discursive, d'explication d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène » (Paillé, 2007, p.413). Dans le chapitre III, nous approfondirons davantage ces éléments méthodologiques.

Dans la vaste littérature abordant le sujet de l'immigration, le thème de l'éducation des enfants immigrants est longuement abordé; cependant, l'on n'y approfondit pas ce que les parents immigrants vivent, pensent et sentent en ce qui a trait à l'éducation de leurs enfants en terre d'accueil. Nous avons l'ambition dans notre étude de donner, un espace, une écoute et une visibilité aux réflexions et aux voix des parents immigrants.

Trouver une théorie ou une approche idéale pour notre cadre d'analyse a été une tâche ardue précisément à cause du caractère innovateur de notre recherche. Alors, nous avons préféré dès le départ la construction d'un contexte conceptuel qui intègre des éléments qui nous permettront de cerner les principales dimensions nécessaires à la compréhension du matériel collecté. Un contexte conceptuel, d'après Maxwell (1999), « est construit et non trouvé; élaboré et non un donné préexistant » (p.58). Comme le suggère Maxwell (1999, p.59), nous avons eu recours à quatre sources afin de construire notre cadre conceptuel : notre propre connaissance par expérience, les recherches existantes, les recherches exploratoires et l'intuition.

Il est important de souligner que, suite à l'exploration du terrain de recherche et aux premières analyses, nous avons effectué certaines modifications au niveau de notre cadre conceptuel. Il diffère donc maintenant de notre version initiale présentée dans le projet soumis à l'approbation du Comité d'éthique, démarche entamée avant la réception de notre certificat d'éthique en avril 2015. Il n'était pas pertinent de laisser le chapitre tel quel, avec des éléments qui ne faisaient plus sens pour l'analyse.

En ce sens, nous avons développé une approche plus inductive, modifiée après une meilleure connaissance du terrain de recherche. Au fil du temps, en réalisant nos entrevues, en les transcrivant, et par la suite en les analysant thématiquement, nous reconfirmerions ce que nous ressentions depuis le début du travail de terrain : il fallait faire des modifications au niveau de nos concepts, pour avoir en mains les outils nécessaires à la compréhension des données collectées. Des ajouts de nouveaux

concepts nécessaires pour l'analyse de nos résultats ont donc été faits. C'est cette mise à jour qui est présentée dans ce chapitre.

Ainsi, la première partie livrera une brève présentation de la notion de migration et de ses processus. Dans une seconde partie, nous aborderons le processus d'intégration et plus précisément de l'intégration familiale. Dans une troisième partie, nous ferons appel à quelques auteurs qui ont abordé le sujet d'être parent en contexte migratoire. La quatrième partie abordera la question de la culture et trois concepts qui s'y rattachent, soit l'identité culturelle, le choc culturel et le choc des valeurs. Dans la cinquième partie de ce chapitre, nous parlerons des sociétés à orientation individualiste et des sociétés à orientation collectiviste. Enfin, nous présenterons l'expérience dans l'optique de quelques auteurs qui ont longuement étudié cette notion.

Pour conclure la présentation de cette introduction, il est pertinent aussi de rappeler nos objectifs de recherche. Nous aimerons identifier des principes éducatifs sur lesquels nos participants en tant que parents immigrants fondent l'éducation de leurs enfants en terre d'accueil. Ainsi, nous nous demandons comment la façon d'éduquer leurs enfants pourrait être influencée par la culture d'installation, si c'est le cas. Nous cherchons aussi à identifier les difficultés qui pourraient se présenter au cours de l'éducation des enfants en terre d'accueil; à cette fin, nous aborderons les stratégies mises en place afin de surmonter ces difficultés.

2.1 Brève présentation de la notion de migration et de ses processus

Le parcours migratoire est unique et individuel, l'expérience migratoire est différente pour chacun; même lorsqu'on voyage en famille, chaque membre vit ce processus de manière personnelle et unique. Ce départ est, pour les uns, désiré et préparé avec anticipation dans la recherche d'améliorer ses conditions de vie ainsi que celles de ses

descendants, tandis que pour d'autres, il est brusque, subi, imposé par des catastrophes naturelles, des conflits armés, des persécutions, exigé par les circonstances en raison des croyances religieuses, politiques ou d'autres dans leur pays d'origine. L'expérience migratoire est marquée par le fait que les personnes sont des immigrants économiques ou des réfugiés.

De nombreux auteurs ont abordé le sujet de la migration en décrivant la complexité de ce phénomène ainsi que des processus qui s'y rattachent. Nous avons trouvé intéressant la façon dont Legault et Fronteau décrivent la migration en trois temps : prémigratoire, migratoire et postmigratoire (2008, p. 44). Dans le cadre de cette recherche, c'est le troisième processus, soit le postmigratoire qui constitue l'étape que nous approfondirons davantage. Par ailleurs, nous ferons aussi un survol des deux processus qui le précèdent.

La phase prémigratoire comprend toute la préparation à l'immigration, préparation et départ, par nécessité ou par choix. Ce processus inclut la décision de départ, des démarches administratives, l'annonce de son choix aux proches, les émotions qui entourent ces projets, l'anticipation d'une future qui se déroulera ailleurs, des circonstances particulières propres au départ. Legault et Fronteau nous rappellent que l'immigrant ne quitte pas toujours son pays en compagnie de sa famille. Il est assez fréquent de voir le père ou la mère ou le couple partir laissant leurs enfants dans le pays d'origine. Le délai que prend la concrétisation de la réunification familiale peut être long en raison de la lourdeur des démarches administratives et du fait de la difficulté d'arriver à accumuler suffisamment d'économies pour être en mesure d'assumer le rôle de garant (2008, p. 44-45). Cette première phase comprend les processus prémigratoires de préparation y inclus le voyage migratoire en tant que passage entre le pays d'origine et le nouveau pays. Cette période de préparation au départ est chargée d'émotions. Des ruptures aux niveaux social et affectif sont possibles.

Dans cette étape préparatoire, le soutien apporté par la famille et par les plus proches demeure donc important pour le futur migrant qui se prépare à quitter un pays où il ne peut plus habiter. Des personnes significatives pour le futur migrant pourraient encourager ou disqualifier la décision de celui qui envisage de quitter sa terre natale : « La tonalité émotionnelle qui sous-tend l'éloignement exerce un impact très important sur l'attitude du migrant vis-à-vis de son pays d'origine et du pays d'accueil » (Daure, 2010, p. 45).

L'adaptation, soit la deuxième phase, d'après De Rudder (1995, cité dans Legault et Fronteau 2008, p. 45-46), peut se définir comme « des modifications, plus ou moins superficielles, relatives à des situations nouvelles et particulières ». La notion d'adaptation renvoie aussi au « processus d'interaction entre l'individu et le milieu social où il se trouve, processus où l'individu modifie ses attitudes et son comportement afin de s'insérer dans ce milieu social » (Legault et Fronteau, 2008, p. 45-46). Cette étape se caractérise par l'arrivée en terre d'accueil, le contact avec le nouveau pays, les sentiments face aux premiers moments de vie en sol étranger, etc.

L'adaptation, selon Abou, c'est « l'accommodation des immigrants au milieu physique du pays d'accueil » (1977, p. 36). À partir d'un angle écologique, Abou considère l'adaptation comme un concept qui réfère à toutes les acclimations qui se font de la part de l'immigrant lorsque celui-ci se trouve dans « le nouvel environnement du pays d'accueil » (1988, p. 3). L'auteur souligne l'importance de l'aménagement de l'espace dans lequel l'immigrant s'installe. L'analyste trouve deux scénarios : l'espace du souvenir dans lequel l'immigrant reproduit une copie conforme de son ancien milieu de vie, et l'espace de projet, où le passé est présent, mais tient aussi compte de l'avenir, permettant cette rencontre temporo-spatiale qui permet d'adoucir son adaptation à son nouveau pays (Abou, 1988, p. 3).

Une période de fascination, d'exploration, de découverte, bref de satisfaction de sa

curiosité par rapport au nouvel environnement est suivie par une période de perte des schèmes de références face à la nouveauté. Ainsi, le nouvel immigrant, en plein processus d'adaptation à son nouveau milieu de vie, voit son passé, son présent et son futur affectés sur un plan sémantique, mais aussi dans une dimension temporelle : « le là-bas est devenu ici, et vice-versa; l'inconnu est devenu le connu, et le connu, le méconnu » (Legault et Fronteau, 2008, p. 47). La maîtrise de la langue du pays d'accueil s'avère très importante pour les nouveaux arrivants et leurs descendants, cette connaissance facilite leur intégration à la nouvelle société.

La troisième étape est postmigratoire. Elle comprend l'installation, la prise de conscience des difficultés, des différences sociales et culturelles de même que l'ajustement aux normes de la société d'adoption. L'intégration arriverait vers la fin de cette troisième étape. Paraphrasant Boulhabel-Villac, l'intégration peut être définie comme le processus d'acquisition progressive des normes et des valeurs d'une société. L'auteur affirme que les immigrants restent fidèles à leur culture d'origine tout en adoptant des éléments importants du mode de vie de la société d'accueil (De Singly, 1991). Cet équilibre peut être atteint uniquement avec le temps. Ainsi, l'intégration y est aussi graduelle, continue et jamais complétée. Elle se déroule selon le rythme et l'histoire particulière de chacun.

2.2 Le processus d'intégration

Si la diversité ethnoculturelle est présente tout au long de l'histoire québécoise, ce n'est qu'à partir des années 1960 que le gouvernement du Québec s'est progressivement doté de politiques sur l'intégration, sur la participation ainsi que sur la lutte contre la discrimination et le racisme. Ces politiques publiques, accompagnées de stratégies d'action, sont ancrées dans les libertés et les droits fondamentaux reconnus par la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948), la Charte des droits et libertés

de la personne du Québec (1975) ainsi que la Charte canadienne des droits et libertés (partie I de la Loi constitutionnelle de 1982). Elles suivent aussi les obligations inscrites dans plusieurs déclarations, conventions et pactes internationaux auxquels le Québec s'est déclaré lié et elles se reflètent dans plusieurs déclarations et motions adoptées par l'Assemblée nationale. (Gouvernement du Québec, 2016)

En ce qui a trait à la notion d'intégration, en 1990, le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration¹⁴ du Québec présentait son « Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration ». Dans ce document, l'intégration est définie comme un processus aux multiples dimensions. Ainsi, l'intégration selon ce document serait :

Un processus d'adaptation à long terme, multidimensionnel et dynamique. Ce processus dans lequel la maîtrise de la langue d'accueil joue un rôle essentiel n'est achevé que lorsque l'immigrant ou ses descendants participent pleinement à l'ensemble de la vie collective de la société d'accueil et ont développé un sentiment d'appartenance à son égard (MCCI, 1990, p.16).

L'intégration se veut avant tout un moment transitoire qui commande un haut degré d'apprentissage et d'adaptation. Legault et Fronteau (2008, p.51) prennent position à ce sujet et ajoutent que ce processus s'inscrit dans le temps et requiert un engagement tant du côté de l'immigrant que de la société d'accueil. Pour Vatz-Laaroussi, (2001, p.150), cette réciprocité permet à l'immigrant de « trouver sa place » et d'accéder à la citoyenneté. L'intégration serait, d'après Abou, « l'insertion des immigrants dans les structures sociales, économiques et politiques de la société d'accueil » (1977, p. 36). Présentement, dans le site officiel du Gouvernement du Québec nous trouvons comme fondements de la société québécoise, l'intégration, inclusion et pleine participation.

¹⁴ Devenu ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI), changement de nom annoncé le 23 avril 2014.

Ainsi, l'engagement des personnes immigrantes est indissociable de celui de la société dans son ensemble, dans la mesure où « la société québécoise doit offrir aux personnes immigrantes les conditions nécessaires au succès de leur intégration ainsi qu'un accès équitable aux ressources collectives ». L'engagement partagé de la société et des personnes immigrantes favorise la pleine participation de ces dernières. (2016),¹⁵

L'intégration dans sa nature multidimensionnelle est autant linguistique, économique, sociale, que culturelle, politique ou religieuse. Tout en soulignant la nature complexe du processus d'intégration, la Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI, mai 2002, glossaire, 1) met aussi en évidence l'importance de la participation de tous les acteurs de la société d'accueil. C'est ainsi qu'autant les immigrants que les citoyens de la société d'accueil y sont engagés. En effet, l'intégration est bidirectionnelle, car celle-ci engage autant les immigrants, leur famille, les institutions, que tous les autres membres de la société d'accueil.

Plusieurs auteurs qui ont étudié le thème de la migration et des sujets sous-jacents ont souligné d'une manière ou d'une autre que l'expérience migratoire entraîne une restructuration de la famille ainsi qu'un remaniement de l'implication de chacun de ses membres (Bérubé, 2004; Blanco, 2011; Vatz-Laaroussi, 2000). Dans la prochaine section, nous aborderons la dimension familiale du processus de l'intégration, celui-ci nous aidera à contextualiser notre sujet de recherche.

2.2.1 L'intégration familiale

¹⁵ Gouvernement du Québec. (2016). Fondements de la société québécoise <http://www.quebecinterculturel.gouv.qc.ca/fr/valeurs-fondements/index.html>

Si s'intégrer à un nouveau pays est déjà tout un défi personnel, l'intégration en famille à une nouvelle société peut se révéler encore plus complexe. Selon les écrits des auteurs Legault et Fronteau (2008, p. 56-57), à propos de l'intégration familiale, celle-ci se caractérise par les changements vécus par les familles immigrantes et réfugiées au niveau de leurs rôles et statuts, particulièrement en ce qui a trait aux relations de couple et aux modes d'éducation. Ces auteurs affirment que l'intégration affecte la structure familiale de l'immigrant.

Comme nous l'avons évoqué dans la section *Problématique* de la recherche, le processus d'intégration à la nouvelle société d'installation entraîne de multiples difficultés auxquelles chaque membre de la famille devra se confronter. Les qualifications requises pour le marché de travail, l'apprentissage de la langue du pays d'accueil et de ses codes sociaux, l'apprentissage d'une nouvelle organisation en ce qui concerne la garde des enfants, de nouveaux rapports dans le couple, entre autres, tous ces aspects de la vie sont touchés et le plus souvent en même temps (Legault et Fronteau, 2008, p.57-61).

En contexte migratoire, la famille passe d'une grande famille à une famille nucléaire. Cela entraîne non seulement « une réduction numérique, mais aussi une modification des réseaux de solidarité et de prise en charge à l'intérieur de la famille » (Cohen-Emérique, 1979, p.7). Les parents, en tant que couple, dans leur nouveau milieu de vie se trouvent seuls, face à face, dans l'exercice de leurs rôles, ce qui peut différer de façon très importante du mode de fonctionnement de leur pays d'origine où ces mêmes parents étaient entourés non seulement par leur famille élargie, mais aussi par la communauté :

Privés des éléments gratifiants et régulateurs provenant de leur environnement social d'origine, les immigrants ont besoin de préserver au mieux leur cellule

familiale, qui représente leur seul noyau de protection dans un monde inconnu, dans une période de grande instabilité (Hernandez, 2007, p. 30)

Nombreuses recherches menées auprès de familles immigrantes installées dans différentes régions du Québec, relèvent que celles-ci mettent de l'avant un « Nous » familial (Vatz-Laaroussi, 2001, 2007, 2010). Ce « Nous » familial, avant l'émigration, était à la base un « Nous » qui incluait la parenté élargie. La famille devenue immigrante laisse derrière elle dans le pays d'origine ce « Nous » qui se transformera et s'adaptera à son nouveau contexte :

Le nous familial se transforme aussi dans le parcours migratoire : ses fonctions, sa dynamique et sa composition même se modifient au fil des événements qui rythment ce trajet. La parenté élargie, qui en était partie intégrante au pays d'origine, se verra mise à distance réelle et symbolique lors de l'arrivée en terre d'accueil, alors que la famille nucléaire deviendra la seule appartenance légitime et actualisable (Vatz-Laaroussi, 2010, p. 72)

Rappelons-nous, comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, en contexte migratoire la famille immigrante se voit privée de la présence physique de la famille élargie, situation qui l'amène à se trouver face à sa propre cellule familiale. Le « Nous » familial, dans ce contexte, c'est l'expression de leur identité en tant que famille. D'après Vatz-Laaroussi, « il est à la jonction des identités individuelles, de couple, de générations, sociales et ethniques portées et promues par chaque membre de la famille, quel que soit son âge et son statut » (2001, p. 12). L'auteur décrit ce « Nous » familial comme :

Fort, porteur d'un projet migratoire, vecteur d'insertion dans la nouvelle société de vie, médiateur avec les institutions sociales est aussi un catalyseur de résilience et parfois le quasi unique référent de continuité dans des trajectoires de ruptures et de changements (Vatz-Laaroussi, 2007, p. 2).

Comme le souligne Vatz-Laaroussi (2001, p. 26), « l'histoire de l'immigration a un ancrage familial et cette dimension familiale tend à se poursuivre et à se développer dans la trajectoire migratoire ». Néanmoins, dans les processus et modalités d'insertion et d'intégration cette même famille n'est pas prise en considération. La famille dans son ensemble est presque inexistante. Chaque membre est considéré séparément comme un individu immigrant et non comme faisant partie d'une famille. Or, ignorer l'aspect familial peut créer des obstacles à l'intégration des personnes immigrées.

Les trajectoires sont individualisées avant la migration et pourront le redevenir dans un avenir post-migratoire plus au moins long. Par contre, la migration instaure une rupture telle dans les trajectoires individuelles que le resserrement sur la famille nucléaire devient le passage obligé de la survie individuelle et collective (Vatz-Laaroussi, 2001, p. 173)

À la lumière de toutes ces considérations, il est évident que l'immigration est une affaire familiale. De la même manière, l'insertion, la participation sociale et la citoyenneté sont aussi des processus qui doivent être pris en considération sous l'angle familial. En définitive, la famille « ... est une ressource, le catalyseur qui permet la mise en œuvre de multiples stratégies individuelles et collectives de changement, d'adaptation, de citoyenneté et de reconstruction identitaire » (Vatz-Laaroussi, 2001, p. 9). En effet, « ces stratégies sont le lien construit par le groupe familial entre son passé, son présent et son avenir » (*Ibid.*, p.12). Ces stratégies représentent ainsi le moteur du système familial.

Si le projet de migration est le plus souvent porté par les parents, il est intéressant de préciser que les jeunes, qu'ils aient eux-mêmes vécu l'immigration ou qu'ils soient nés au pays d'accueil, deviennent les vecteurs de ce projet et continuent à donner priorité à la référence familiale pour leur insertion sociale (Vatz-Laaroussi, 2001, p. 27)

Les familles, avant de migrer ne sont pas toujours conscientes de l'ampleur du processus auquel elles feront face. Ainsi, l'acte de migrer, le fait de changer de pays, implique changer de culture et de repères, et ce, pour chaque membre de la famille (Battaglini, 2000; Vatz-Laaroussi, 2008). Découvrir la nouvelle société pourrait amener la famille et ses membres à percevoir, par exemple, que les valeurs transmises aux jeunes diffèrent d'un pays à l'autre (Poirier, 2000, cité dans Malhamed, 2010, p. 14). Ce nouveau contexte peut déstabiliser les parents dans l'exercice de leur fonction parentale auprès de leurs enfants. Dans la prochaine section, nous parlerons de ce que signifie être parent et migrant.

2.3 Être parent en contexte migratoire

Être parent en contexte migratoire entraîne inévitablement un questionnement sur soi-même, sur ses façons de faire, sa manière d'être parent. Chaque personne, bien entendu, réagit différemment aux changements. Holden (2010), souligne que « la parentalité est un processus dynamique qui s'adapte au contexte » (cité dans Beaudoin, 2013, p.11). D'après Holden, « les comportements parentaux sont basés généralement sur l'expérience des parents et sur les valeurs et coutumes véhiculées par la société » (*Ibid.*, p. 13). Il est pertinent de nous rappeler que dans le cadre de la présente recherche nous explorons le vécu des parents en regard de l'éducation des enfants qui se trouvent entre deux cultures, celle du pays d'origine et celle du pays d'accueil. Holden nous rappelle que « les comportements parentaux sont guidés en grande partie par la culture qui influence directement les valeurs familiales, les buts, les croyances, les désirs des parents » (*Ibid.*, p. 55). Dans cette optique, la culture jouerait un important rôle dans la pratique parentale. Nous reviendrons là-dessus plus tard.

Divers travaux, en majorité québécois, ont étudié l'impact de la migration sur la transformation des dynamiques familiales, (Sebatier, 1991; Bibeau *et al.*, 1992; Barudy, 1992; Jacob, 1998; Battaglini, 2000; Loiselle, 2004; Berubé, 2004). Dans ces études, la complexité du processus de la migration est considérée comme ayant une influence sur la vie familiale des immigrants. En effet, la migration entraîne une restructuration de la famille ainsi que des difficultés dans l'exercice de la fonction parentale. Une redéfinition des rôles familiaux et une réorganisation des tâches quotidiennes deviennent incontournables dans cette nouvelle réalité. Divisés entre la fidélité à leur propre identité culturelle comme parents et la nécessité de s'adapter aux attentes et demandes concernant les modes d'éducation des enfants de leur nouveau milieu de vie, ces parents pourraient se trouver en rupture de cadre culturel. Une telle situation pourrait amener des parents immigrants à inventer de nouvelles manières d'être, de faire et de transmettre.

En effet, la parentalité conjugée à l'expérience migratoire entraîne parfois des épreuves et des ajustements. D'après Marteaux (2002, p. 170), dans le cadre de la migration, la famille est contrainte de modifier « ses règles internes afin d'assimiler des modes comportementaux nouveaux exigés par le pays d'accueil » dans le but d'en arriver à une bonne intégration. Les règles internes qui se verront modifiées concerneront les rôles des parents, le rapport homme femme, l'autorité parentale, entre autres. L'expérience migratoire, comme le souligne toujours Marteaux (*Ibid.*), constitue « un traumatisme en soi », car des individus sont soumis aux exigences sociales du pays d'accueil, mais aussi parce que cette transition implique une rupture avec les repères culturels, familiaux et sociaux des immigrants. Dans ses contacts avec la nouvelle et inconnue société d'accueil, les parents migrants agiront selon les référents de leur monde socio-culturel. Comme l'écrit Jorge Serrano, (1989, cité dans Marteaux, 2002, p. 170-171) :

L'apprentissage des modes alternatifs d'interaction se fait progressivement en fonction de la proximité interculturelle et de la capacité du groupe familial à intégrer de nouveaux modes de comportement. Le groupe familial peut s'enrichir de cet échange, mais si le modèle environnant nouveau est trop éloigné de celui de la famille, ou si celle-ci se referme sur elle-même, l'interaction entre contexte social et famille migrante devient conflictuelle et les nouveaux modes d'interaction peuvent être vécus comme menaçants, la famille s'en défendra par une plus grande fermeture de ses frontières.

Quant aux modes d'éducation des enfants, éduquer dans une société étrangère n'est pas évident. D'après Legault et Fronteau, (2008, p. 56), « les parents doivent confronter les modes d'éducation qu'ils privilégient à ceux de la société d'accueil ». De plus, l'autorité parentale peut se voir contestée et l'apparition de sérieux conflits de générations est toujours envisageable. Également, l'intervention des structures publiques dans les relations parents enfants immigrés peut amener à une perte d'autorité parentale. Selon les mêmes auteurs, certains enfants pourront se sentir tiraillés entre les normes de leurs parents et celles de la société d'adoption, en effet, « entre les anciens modes d'éducation, souvent dévalorisés, et les nouveaux, superficiellement intégrés, souvent un vide éducatif s'installe » (*Ibid.*, p. 56).

D'après Holden (2010), « c'est également la culture qui détermine les comportements des enfants qui sont acceptables et qui dictent les attentes parentales à leur égard » (cité dans Beaudoin, 2013, p. 34-35). Dans plusieurs pays sud-américains, par exemple, les parents favorisent l'interdépendance des membres de la famille. Les enfants demeurent chez les parents même plusieurs années après avoir atteint l'âge adulte. En Amérique du Nord, plus souvent les parents visent l'autonomisation de leurs enfants le plus rapidement possible, et pourraient plus facilement juger défavorablement les méthodes sud-américaines qui sont d'une certaine manière à l'opposé de leurs valeurs.

Au sujet de l'intégration des enfants d'immigrés, Vinsonneau (2005, p. 57) souligne que ceux-ci sont des agents extra familiaux qui favorisent l'intégration à la société

globale. Ces enfants issus de l'immigration passent la plus grande partie de leur temps à l'école, alors le milieu scolaire devient leur milieu de socialisation et la place la plus importante d'influence socioculturelle. Ces enfants immigrants une fois immergés dans le monde scolaire apprennent à lire aisément les codes sociaux de leur nouvel environnement. Cet apprentissage peut entraîner parfois un rejet des valeurs traditionnelles transmises par la famille et un refus d'identification à l'image parentale, favorisant l'émergence d'un conflit avec la famille (*Ibid.*, p.57).

Légault et Fronteau, (2008, p.51) soulignent qu'une resocialisation se développe chez des immigrants en contexte d'intégration à la société d'accueil. Cette resocialisation, selon ces auteurs, « requiert un engagement actif du principal intéressé, une négociation entre les partenaires et leur transformation mutuelle, ainsi que la mise en lumière des obstacles qui sont toujours présents ». Il s'agit de la transmission de la culture du pays d'adoption aux nouveaux venus. Cette resocialisation est aussi le processus par lequel une culture est transmise à la nouvelle génération. Changer de pays peut entraîner des conflits et des questionnements quant à son identité culturelle. Afin de mieux cerner ces conflits identitaires au niveau culturel, il importe dans un premier temps de définir le concept de culture, ainsi que le concept de l'identité culturelle et du choc culturel et des valeurs. Dans un deuxième temps, nous parlerons de deux notions en ce qui concerne les types de société.

2.4 La question de la culture

Afin de mieux comprendre le vécu des parents immigrants en regard de l'éducation des enfants en terre d'accueil, attardons-nous à la notion de culture, notion qui revient souvent et qui s'avère centrale lorsqu'il s'agit de parler de l'éducation des enfants en contexte migratoire. Claes, dans son chapitre intitulé : « la parentalité, le rôle de la culture », nous rappelle que la définition classique de la culture consiste à la concevoir

comme « un ensemble de codes, de normes et de modes de vie partagés par un groupe social; cet ensemble structure des pratiques et des valeurs communes qui se transmettent de génération en génération » (Munroe et Munroe, 1997, cité dans Claes, Ziba-Tanguay et Benoit, 2008, p. 5).

À cela, Miller et Goodnow (1995) ajoutent que la culture constitue la première source d'information qui alimente le système de croyances parentales et guide les pratiques éducatives des parents. Tout en tenant compte de ces apports, on pourrait ajouter que la culture engendre les valeurs éducatives centrales, et qu'en ce sens chaque société possède une conception particulière de ce que signifie être parent (cité dans Claes, Ziba-Tanguay et Benoit, 2008, p. 6).

La question de la culture se présente comme un élément incontournable à prendre en compte quand on veut parler des immigrants. Comme le souligne Brunet, on a tendance à réduire la notion de la culture à ses éléments descriptifs, « la langue, les croyances, les coutumes ou tout autre trait et habitude acquis à titre de membre d'un groupe partageant certaines expériences historiques » (Brunet, 1989, cité dans Guelamine, 2000, p. 97). La culture dépasse ces aspects purement descriptifs, la culture va au-delà de cette vision réductionniste. Rocher définit la culture comme étant :

Un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte (Rocher, 1969, p.88).

Dans cette optique, des aspects d'ordre cognitif, affectif et sensorimoteur apparaissent, ce qui fait ressortir le caractère général et englobant de la culture dans toute activité humaine. Ici, la culture n'est donc pas individuelle par nature, mais bien collective (Rocher, 1969 ; Rocher et Rocher, 1991 cités dans Berubé, 2004, p.15). D'autres

auteurs comme Bourque (1989) décrivent la culture à partir de sa nature particulière comme étant « la logique par laquelle nous ordonnons le monde » (cité dans Chiasson-Lavoie, 1992, p. 15) avec ses éléments contextuels d'un milieu donné. On retrouve également chez Gratton (2009, p. 33), cette dimension personnelle de la culture, que l'auteur définit comme un « système d'éléments interdépendants fondés sur des principes ou des catégories souvent implicites, qui comporte des dimensions cachées, qui sont rarement conscientes ».

On peut comprendre la notion de culture en la comparant à un iceberg ou à un arbre, les deux comparaisons illustrent différents niveaux d'influence de la culture. Le concept de l'Iceberg a été développé par Kohls qui cherche à exprimer les niveaux de complexité de la culture. Selon l'auteur, la partie visible de l'Iceberg représente les éléments culturels explicites, ceux-ci se reflètent dans les comportements, les coutumes, les structures sociales ou les productions matérielles, c'est-à-dire tout ce qui est du registre du conscient (Kohls, 1990, cité dans Siche, 2016, p. 36-37). Ce dont nous sommes moins conscients est représenté par les parties immergées de l'Iceberg, celles-ci regroupent nos valeurs, croyances, idéologies et nos visions du monde (Chiasson-Lavoie, 1992, p. 15).

Kalpana Das illustre, quant à elle l'expression de la culture par un arbre. L'autrice explique que les parties cachées de l'arbre, soit les racines, représentent tout ce qui est source de signification et qui guide les façons d'être, de se conduire, de penser ou d'entrer en relation avec autrui. Le tronc est ainsi la représentation du structurel (organisation sociale, savoirs et pratiques en politique, économie, droit, etc., pratiques religieuses, langues, normes et valeurs). La cime de l'arbre, composée des feuilles et des branches, représente quant à elle la partie visible ou connue, soit l'histoire, des comportements, coutumes, langue, alimentation, habitation, etc. (Kalpana, 1988, cité dans Siche, 2016, p. 38-39).

Quant aux fonctions de la culture, deux aspects s'avèrent importants à analyser, soit l'aspect groupal et l'aspect individuel. Le premier se présente comme garant de la cohésion du groupe. La culture est alors l'univers mental, moral et symbolique commun et c'est grâce à elle que les individus peuvent communiquer, s'identifier et peuvent créer des liens entre eux, qu'ils soient positifs ou négatifs. C'est l'internalisation d'un système de valeurs, de normes, de représentations, bref des codes culturels par une pluralité de personnes ou une collectivité spécifique (Rocher, 1969, cité dans Berubé, 2004, p. 17). Schnapper aborde aussi ces deux aspects, l'individuel et le groupal. L'auteur affirme que toute culture est « le résultat de négociations continues avec le monde extérieur » (1986, p. 151). Mettant l'accent sur l'aspect social, l'auteur avance que « la culture ne peut être conçue que comme condition et conséquence de l'action sociale et des interactions avec la société globale » (*Ibid.*). Par ailleurs, l'aspect individuel est aussi déterminant : la culture contribue à la construction de l'identité de chacun, ce que nous aborderons dans la section qui suit.

2.4.1 L'identité culturelle

La rencontre entre le monde collectif et l'univers personnel de l'individu contribue à la formation de la personnalité. C'est « dans et à travers les changements, en l'amenant à élaborer ce qui constitue un sens pour lui et lui permet de se reconnaître et de se construire une image de soi en s'attribuant une valeur par rapport aux autres » (Bérubé, 2004, p. 17). L'individu est influencé par le milieu social et culturel dans lequel il évolue. Pour les individus dont la migration ne fait pas partie de leur histoire personnelle ou familiale, le rôle de guide ou d'influence, ils le retrouvent dans la famille, le réseau social, l'école, les institutions socioculturelles, entre autres, qui sont des lieux de transmission culturelle.

Par contre, dans des familles migrantes, où les coutumes, les traditions, les valeurs, les modes d'éducation, les normes et attentes liées aux normes et aux rôles sociaux ne sont pas nécessairement les mêmes que ceux de la société d'accueil, il n'existe pas de renforcement des comportements familiaux par la société d'accueil. Dans ce cas, c'est la famille migrante qui devient la seule garante de la transmission et de la préservation des traditions culturelles du pays d'origine ainsi que des échanges entre les ascendants restés au pays d'origine et les descendants installés en terre d'accueil.

En effet, la société d'installation envoie des messages qui peuvent être de nature différente ou contraire à ceux privilégiés dans l'intimité du foyer migrant. Un tel antagonisme peut provoquer une fragilité et un déséquilibre qui pourrait nuire à la dynamique familiale (Daure, 2010, p. 38-39).

En contexte de migration et dans l'absence des acteurs de transmissions culturelles du pays d'origine (la famille élargie, des institutions socioculturelles, des réseaux sociaux, etc.), le parent émigré tente de transmettre à ses enfants sa propre culture d'origine, ce qui contribuera à la construction de l'identité de ces derniers. Schnapper introduit la notion du noyau dur culturel. Ce concept nous aide à mieux comprendre l'importance de la transmission culturelle en même temps qu'on peut y associer aussi certains comportements de préservation de la transmission culturelle d'origine qui va des parents aux enfants en contexte migratoire.

Le noyau dur culturel comprend « l'ensemble des règles morales et certaines habitudes traditionnelles qui y sont liées » (Hernandez, 2007, p. 17). Pour les parents des familles immigrantes, ce noyau dur représente l'expression de leur monde culturel, de leur identité. Il arrive que ce noyau se voie significativement transformé seulement après quelques générations (Schnapper, 1986, p. 152).

La notion du noyau dur permet d'expliquer les raisons pour lesquelles certains comportements ou habitudes de vie sont plus résistants au changement de contexte que d'autres. Selon Schnapper (1986, p. 151), les enfants issus de l'immigration, à cause de leur position entre deux cultures, sont plus conscients de ce qu'on appelle le « noyau dur » de la culture d'origine et ce qui est le résultat de l'acculturation à la société dominante. Sur ce plan l'auteur affirme que ces enfants de l'immigration sont des quasi-sociologues par nature qui grâce à leur vécu comprennent mieux que personne la complexité de la double culture.

Comme nous l'avons expliqué plus haut, la culture contribue à la formation de l'identité. Elle se forme dans un contexte social, au milieu d'un réseau de relations sociales, dans une société ayant une histoire, une culture, une structure. Dans un contexte de migration, les individus arrivent dans leur nouveau milieu de vie avec tout leur bagage acquis par leur culture, leur milieu d'appartenance, leur histoire personnelle et collective, en fait avec tout ce qui a contribué à la formation de leur identité. Des changements au niveau de leur identité culturelle se révèlent inévitables, selon Cohen-Émerique (1985, cité dans Chiasson-Lavoie, 1992, p. 16), c'est avec le temps que l'on se distingue culturellement du groupe d'origine, mais aussi de la culture de la société d'accueil. C'est justement ce contact avec ce qui est différent du passé qui peut provoquer un choc culturel. Voyons voir de plus près.

2.4.2 Le choc culturel – choc de valeurs

Dès lors que la famille immigrante est plongée dans un nouveau contexte socioéconomique et culturel, « une prise de conscience de sa propre identité par l'effet miroir de sa propre différence » se développe, cet effet est connu, selon Cohen-Émerique, comme choc culturel (Cohen-Émerique, 1984, cité dans Legault et Fronteau, 2008, p. 51). L'auteur avance plus en profondeur sur ce sujet :

Le choc culturel est une réponse psychologique habituelle à une culture non familière. Le choc culturel et l'adaptation se situent dans les deux premières étapes après l'arrivée en sol d'accueil. Ces processus peuvent durer quelques mois, voire quelques années. Ils se caractérisent par une désorganisation, une angoisse face à ce qui est étranger (Cohen-Émerique, 1984, p.185).

Chiasson-Lavoie ajoute à ce sujet qu'il s'agit de changements spatio-temporel, social et organisationnel lesquels « sont particulièrement importants dans les premiers mois d'installation » (1992, p. 17-21) parce que les personnes immigrantes viennent de perdre les repères qu'elles avaient dans leur pays d'origine. Le choc culturel peut se manifester de différentes manières : « les barrières de communication, le choc du milieu physique et social ainsi que le choc des valeurs particulièrement au niveau des valeurs familiales et individuelles » (Chiasson-Lavoie, 1992, p. 17-18).

En effet, comme Chiasson le mentionne ci-haut, le choc des valeurs au niveau des valeurs familiales et individuelles c'est une des manifestations du choc culturel. Pour Rocher, une valeur c'est « une manière d'être ou d'agir qu'une personne ou une collectivité reconnaissent comme idéale et qui rend désirables ou estimables les êtres ou les conduites auxquels elle est attribuée » (1969, p.56). L'auteur explique que les valeurs changent à travers le temps et l'espace, autrement dit, elles se trouvent en mouvance perpétuelle. La migration expose les individus à des confrontations aux plans des valeurs et des croyances. De plus, cette confrontation est plus marquée lorsque des immigrants issus des sociétés dites traditionnelles migrent dans des sociétés occidentales.

La rencontre de ces deux mondes peut entraîner un choc des valeurs aux niveaux familial et individuel (Cohen-Émerique, 1985, p. 185). Cette situation entraîne des questionnements, des stress. Pour la famille migrante, selon Sterlin (1987), « chaque membre a une adaptation différenciée, en escalier, dépendant de la trajectoire

individuelle et des contacts de chaque membre avec le la société d'accueil » (cité dans Berubé, 2004, p.30; Chiasson-Lavoie, 1992, p. 21). D'après l'auteur, les immigrants adultes restent plus marqués par les valeurs qui étaient les leurs dans leur pays d'origine, ce qui peut être différent dans le cas des enfants qui sont plus susceptibles d'intégrer plus facilement la culture de leur nouvel environnement. Cela rejoint les constatations de Vatz-Laaroussi (1993) pour qui « l'immigration génère des stratégies d'acculturation distinctes selon les membres de la famille, et selon rapport particulier que chacun entretient avec la société d'accueil » (cité dans Hernandez, 2007, p. 27).

Dans une étude réalisée auprès de réfugiés et des nouveaux arrivants, des tensions dans la rencontre des immigrants avec la société d'accueil ont été relevées. En ce qui concerne la sphère familiale et individuelle, les distances culturelles sur le plan des valeurs et des croyances sont confrontantes pour des immigrants issus des sociétés non occidentales (Chiasson-Lavoie, 1992, p. 20). Des chocs des valeurs provoqués par la rencontre des deux cultures parfois opposées en ce qui trait à l'organisation familiale, aux rôles dans la famille, aux modes d'éducation des enfants, entre autres, sont susceptibles de se manifester.

La migration provoque la perte du réseau de famille élargie ou de l'entourage qui représentaient des liens de solidarité, d'entraide dans le pays d'origine. Se trouver démunies de ce soutien dans un nouveau milieu de vie, oblige les parents immigrants à se réorganiser en ce qui trait par exemple à la garde des enfants. Habités à faire garder leurs enfants par la famille élargie pendant des heures de travail, ces parents dans ce nouveau contexte occidental se voient obligés de faire confiance aux institutions de la petite enfance, ce qui pourrait s'avérer non conforme à leur modèle culturel.

Dans la même étude, le choc des valeurs a été identifié aussi au niveau des difficultés de poursuivre le mode habituel d'éducation des enfants, « particulièrement à cause du

changement de valeurs des jeunes et des normes sociales ... les jeunes adoptent des comportements et réclament des droits qui sont souvent contraires aux valeurs du pays d'origine » (Chiasson-Lavoie, 1992, p. 21). L'autorité des parents peut se voir affectée, voire contestée par leurs enfants qui ont assimilé un mode de relation parents - enfants d'une société moderne et démocratique, si bien que des rapports hiérarchiques entre parents et enfants pourront possiblement ne plus trouver de place. Des perturbations de rôles dans la famille peuvent aussi émerger, autant dans les relations conjugales que dans les relations parents-enfants. Les craintes d'être envahis par des valeurs qu'on ne partage pas en regard de « l'affirmation de la liberté des jeunes, les relations filles / garçons à l'adolescence, les libertés sexuelles, etc. » (Chiasson-Lavoie, 1992, p. 21) sont manifestées.

Toujours dans la même étude, le choc des valeurs est compris aussi comme la difficulté chez des immigrants de se situer face à l'individualisme. Le fait de provenir d'une société dite traditionnelle où la religion, la famille avec ses règles d'interdépendance, de hiérarchie et d'autorité, ainsi que le sentiment du « nous » ont une place privilégiée dans la vie des gens, peut confronter durement l'immigrant lorsque celui-ci se trouve face à l'opposé, soit une société occidentale.

2.5 Sociétés à orientation individualiste - Sociétés à orientation collectiviste

L'étude de ces deux notions, l'individualisme et le collectivisme, traverse tout le champ des sciences sociales. Le langage est varié lorsqu'on aborde ces deux notions : d'un côté société individualiste, moderne, industrielle, occidentale; de l'autre société collectiviste, traditionnelle, holiste. Peu importe les termes qu'on choisit, ils sont étudiés par les économistes, les sociologues, les anthropologues, les psychologues.

En France, Dumont (1978), économiste, à partir de l'étude de la société de l'Inde a introduit la notion de l'opposition entre sociétés traditionnelles « holistes » et sociétés modernes « individualistes ». Aux É.-U., Triandis (1988), psychologue social, chercheur spécialiste du sujet, élabore l'inventaire des travaux américains qui traitent de cette différence culturelle (Cohen-Émerique, 1990, p. 11).

Les sociétés sont généralement classées en deux catégories : les collectivistes et les individualistes (Hofstede, 2004; Triandis, 1995 cités dans Ramdé, 2007, p. 19). Dans le même sens, Cohen Émerique parle de deux modèles de compréhension du monde selon le type de société (1990, cité dans Berubé, 2004, p. 22). À cela s'ajoute un autre auteur qui identifie deux matrices de culture correspondant à deux façons de concevoir le monde, la rencontre de ces deux mondes peut entraîner des écarts culturels importants entre des individus provenant d'une ou l'autre de ces sociétés (Camilleri, 1989, cité dans Berubé, 2004, p. 21).

L'auteur les identifie comme des sociétés à dominante traditionnelle pour la première et des sociétés industrialisées, principalement occidentales pour la deuxième (Amérique du Nord, Europe du Nord, et autres). Selon le pionnier de la psychologie interculturelle, Triandis, quatre principales caractéristiques permettent de distinguer l'individualisme du collectivisme :

- (1) la définition du soi en termes d'attributs personnels ou collectifs ;
- (2) la priorité des buts personnels sur les buts collectifs (et vice-versa) ;
- (3) l'importance des relations interpersonnelles fondées sur l'échange réciproque versus sur le partage ou la mise en commun ;
- (4) l'importance des attitudes personnelles versus des normes sociales dans les comportements individuels (Triandis, 1995, cité dans Dambrun et Darnon, 2009, p. 60).

Selon cet auteur, l'Occident serait un exemple d'individualisme. Dans ces sociétés industrialisées, l'autonomie, l'affirmation de soi, la différenciation sociale et

l'hédonisme sont valorisés, ainsi ce type de société est caractérisé par une forte compétence. Pour ces sociétés dites individualistes, les individus ont tendance à se prendre en charge, à être indépendants émotionnellement, ainsi les liens entre eux sont flexibles, moins rigides. Cohen-Émérique, (1990, cité dans Berubé, 2000, p. 56) dans le but de caractériser la société occidentale, utilise la notion de modèle individualiste-égalitaire.

Ce modèle implique l'autonomie, l'indépendance de la personne et aussi l'égalité entre l'homme et la femme. Ces aspects du modèle en question se traduisent sur le plan familial par le modèle de famille nucléaire, l'éducation de type libérale, la place presque inexistante de la religion dans la vie personnelle et la primauté de l'individu sur le groupe. Selon Legault, (2000) ce modèle privilégie le soi par rapport à l'appartenance à la famille ou au groupe.

L'autonomie et l'indépendance, piliers de ce système de valeurs et préconisées comme objectifs à atteindre sont en corrélation avec d'autres valeurs de la modernité : la famille nucléaire réduite au maximum, une conception quasi égalitaire des rôles sexuels et des relations parents-enfants assurées par l'anti- autoritarisme dans l'éducation. L'enfant préexiste au rapport social et familial et le rôle des parents est de préserver l'autonomie de l'enfant, pour lui permettre le développement de ses potentialités sans contraintes, au risque de compromettre son évolution (Cohen-Émérique, 1990, p. 21-22).

Du côté de la conception « collectiviste », l'individu est conceptualisé en termes de relations sociales, il s'agit d'un modèle où il n'y a jamais de coupure du milieu familial d'origine et du groupe d'appartenance; c'est le sentiment du « nous » qui prédomine et non celui du moi. (Cohen-Émérique, 1990, p. 14). L'individu est reconnu par ses appartenances, par sa place dans le groupe : « l'individu se trouve fusionné dans son environnement, et son passé, bref dans son altérité (Bastide 1973, p. 29). Dans des sociétés dites collectivistes, les changements s'avèrent lents et graduels. Ce type de

société appelée aussi traditionnelle tend à encadrer leurs individus de façon rigide. On y valorise l'ancien, l'âge est symbole de sagesse, l'autorité est importante, la mémoire alimente les traditions qui constituent le noyau de la culture (Camilleri, 1989, cité dans Berubé, 2004, p. 21).

On peut ajouter que « l'interdépendance, l'intégrité familiale, la sociabilité et la coopération seraient davantage caractéristiques du collectivisme » (Triadis, 1985, cité dans Ramdé, 2007, p. 20). La société traditionnelle tend à encadrer l'individu de façon rigide, ses prescriptions sont nombreuses, il y a peu de place dans l'attribution du sens, moins de liberté. En ce sens la société traditionnelle est hégémonique (Camilleri, 1989, cité dans Berubé, 2004, p. 21).

D'autres auteurs, comme Greenfield et al. (2003) ont centré leurs études sur l'enfant en relation avec ses parents. Ils soulignent le fait que les parents des sociétés qui valorisent l'indépendance considèrent l'enfant comme un être séparé, et ces parents ont tendance à accorder une grande importance au développement de l'autonomie individuelle à la réalisation des objectifs personnels et à l'initiative. Par les traits que nous venons de mentionner, elles s'opposent aux cultures interdépendantes qui mettent plus l'accent sur les dimensions collectives. C'est ainsi que l'individu est considéré comme membre d'une collectivité dans laquelle les dimensions communautaires, le soutien mutuel, la proximité, le respect de l'autorité parentale et le rapport avec la famille sont grandement valorisés. Ces auteurs attribuent la première description aux sociétés d'Amérique du Nord et du nord de l'Europe pendant que la deuxième description est attribuée aux sociétés asiatiques, africaines et latines.

Dans des sociétés dites traditionnelles, prime un modèle communautaire où il y a une interdépendance entre les individus. L'appartenance à un groupe, l'importance du don et du contre-don sont prioritaires, ainsi la solidarité est un impératif auquel on ne peut se soustraire (Cohen-Émerique, 1990, 1991 ; Dumont, 1978 ; Gaucher, 1979 ; Triadis,

Brislin, Harry *et al.*, 1988). En ce qui concerne le rapport avec la famille, dans ces sociétés collectivistes, la relation parents - enfants se fonde sur un modèle hiérarchique avec le respect de l'autorité, mais cette relation est toujours très imprégnée d'affectivité (Cohen-Émérique, 1990, p. 15). Dans ces sociétés, « il y a fusion de l'individu avec son environnement, son passé et son altérité » (Bérubé, 2004, p. 22).

Dans un contexte de migration, le parent immigrant issu d'une société collectiviste et installé dans une société occidentale, peut se trouver face à une société de modèle individualiste ayant comme caractéristiques l'émergence du « moi », la nécessaire séparation physique et morale de la famille à l'âge adulte, l'intériorisation de normes d'autonomie et d'indépendance. L'absence d'un code de conduite unique en ce qui concerne par exemple, les rôles et statuts des époux, le rapport hommes-femmes, le rapport à l'autorité, l'éducation des enfants, peut désorienter ce parent immigrant dans son exercice parental. Dans une société où tout est relatif, subjectif et en perpétuel changement, il est difficile de prévoir l'impact sur la façon dont le parent assumera son rôle (Bérubé, 2004. p.21).

Mais ces deux modèles de conception du monde selon les types de société ne sont nécessairement antagonistes. Par exemple, la littérature en psychologie interculturelle révèle que « l'individualisme et le collectivisme sont des valeurs conceptuellement et empiriquement indépendantes l'une de l'autre » (e.g. Gelfand, Triandis, Chan, 1996 ; Tafarodi, Walters, 1999). En d'autres mots, elles ne sont pas totalement antinomiques, ces valeurs peuvent coexister au sein d'un même individu ou d'une même culture. Par exemple, en fonction du contexte ou de la situation sociale, elles peuvent être plus ou moins prononcées. Cette affirmation contredit le discours commun selon lequel l'individualisme et le collectivisme seraient opposés, selon lequel une personne individualiste est faiblement collectiviste et inversement (Dambrun et Darnon, 2009, p. 60).

Pour finaliser notre corpus de concepts qui plus tard nous aidera à l'analyse de nos données, il est essentiel de se pencher sur la notion de l'expérience, cette notion étant l'un des éléments principaux de notre recherche intitulée « l'expérience de parents immigrants en regard de l'éducation des enfants au Québec »

2.6 Notion de l'expérience

Comme le disent Zeitler et Barbier dans le dossier intitulé « La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire », cette notion est bien souvent peu, voire pas du tout définie dans bon nombre de travaux où l'expérience apparaît comme un élément essentiel d'étude. Or, comme les auteurs mentionnés ci-haut l'affirment, toute tentative réductionniste de cette notion devient caduque face à sa caractéristique multidimensionnelle. Ces mêmes auteurs assurent que l'expérience « est à la fois cognitive, émotionnelle, engagée par la personne et incarnée (faite de sensations et comportements), le tout dans le même temps » (2012, paragraphe 13).

La notion de l'expérience a été abordée dans plusieurs travaux surtout dans le champ de l'éducation. Le caractère polysémique de cette notion y a été longuement discuté. C'est François Dubet, professeur de sociologie, qui a introduit la notion d'expérience sociale au cœur de travaux visant à comprendre la façon dont les individus articulent différentes logiques d'action dans leurs engagements (Dubet, Zeitler et Guérin, 2012, p. 119).

Pour Joël Cadière, tout peut devenir expérience : ce que nous vivons, ce que nous faisons ou même ce que nous imaginons. Cependant, l'expérience n'est pas TOUT. L'expérience résulte d'une incorporation particulière et singulière acquise, apprise, transmise, éprouvée. L'auteur continue en affirmant que « l'expérience consciemment ou inconsciemment (...) contient le sens subjectif (ou valeur) que l'on donne et que

l'on capitalise durant son parcours existentiel des objets, des situations, événements, émotions, images, récits, gestes, souvenirs ... » (Cadière, 2017, p. 8). D'après ce raisonnement, l'expérience serait de l'ordre d'un vécu unique et singulier. Elle est dans la subjectivité du sujet une donnée soit consciente ou inconsciente qui servira de référence dans un ici et un maintenant qui s'interroge pour faire et pour agir. L'expérience serait une transmission à soi-même de son histoire, de ses valeurs, des pensées acquises et incorporées dans le temps passé.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, c'est surtout dans le domaine de l'éducation que la notion de l'expérience a été largement étudiée. Difficile d'ignorer Dewey (1938), qui aborde la notion de l'expérience à partir d'un principe de continuité. D'après l'auteur, l'expérience est la vie elle-même : « elle emprunte aux expériences antérieures et modifie la qualité des expériences ultérieures (Mayen P. et Mayeux, C. 2003, p. 18). Pour Dewey, d'après Balleux (1999), « l'expérience prend un caractère cumulatif et évolutif qui prend sens dans la vie de la personne », car, selon lui, chaque expérience devrait contribuer à préparer une personne à des expériences futures plus poussées et plus profitables... » (*Ibid.*, p. 18).

Pour Dewey (1938), il existe une double face de l'expérience en tant que processus. Ainsi l'expérience se morcèle en deux parties, l'une « active » et l'autre « passive ». La partie active est l'action de la personne sur le monde, tandis que la partie passive est la trace laissée par l'action du monde sur la personne : « cette trace est à la fois cognitive, conative, affective et incarnée » (Zeitler et Barbier, 2012, paragraphe 9). L'expérience se présente alors comme un amalgame construit « d'une action sur le monde, des conséquences de cette action en termes de transformation du monde, et de la transformation en retour éprouvée par la personne consécutive à cette action ». (*Ibid.*, 2012, paragraphe 9). Elle est donc indissociablement sociale et subjective.

Pour François Dubet, l'expérience est une épreuve qui construit l'individu. L'auteur considère que le point de vue ou le regard fait partie de l'expérience et que l'expérience est aussi constituée par ce que l'acteur fait de cette épreuve. L'auteur considère que l'individu réalise une appropriation du « matériel social disponible » à partir de trois logiques ;

La logique « Durkheim-Bourdieu » (la personne arrive dans un monde déjà-là, avec une position sociale, une culture, une langue, un habitus, un capital) ; la logique des ressources stratégiques (la personne poursuit des objectifs et mobilise des moyens de manière rationnelle) et la logique des ressources culturelles (la personne mobilise un imaginaire de la subjectivation). (Dubet, Zeitler et Guérin, 2012, p. 119-120).

Maintenant que nous avons justifié notre choix de contexte conceptuel et que nous avons présenté nos concepts qui font partie de notre cadre d'analyse, nous nous attarderons à décrire l'ensemble de méthodes que nous adoptons dans le but de mener à terme notre recherche. Il est essentiel de nous rappeler que la présente étude porte sur des expériences de parents migrants en regard de l'éducation des enfants au Québec.

CHAPITRE III : LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre, nous aborderons le côté pragmatique de la présente recherche. En d'autres termes, nous traiterons maintenant de l'aspect méthodologique de la recherche. Mucchielli, (1996, p.129) décrit la méthodologie comme la réflexion préalable sur la méthode qu'il convient d'adopter pour mener à terme une recherche. C'est donc en exposant l'aspect méthodologique de la recherche que nous préciserons comment nous entendons répondre aux objectifs de notre recherche. De plus, nous indiquons ainsi les moyens privilégiés pour atteindre une plus grande compréhension du sujet à l'étude. Il convient de rappeler que l'objectif général de notre étude est d'explorer le vécu des parents immigrants au Québec en regard de l'éducation des enfants.

Sept éléments exposés dans le présent chapitre nous permettent de décrire la méthodologie employée : la stratégie de la recherche, le recrutement de participants à l'étude, la méthode de collecte, le déroulement de l'entretien de recherche, l'analyse des données, les limites de la recherche et finalement les considérations éthiques.

3.1 La stratégie de la recherche

La présente recherche est conçue dans une optique compréhensive et elle aborde le sujet d'étude d'une manière relativement ouverte et large (Paillé 1996a, p. 196). Cette étude a été conduite selon une approche qualitative, car elle s'inscrit dans « une démarche discursive de reformulation, d'explication ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène » (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 5). Anadón et Guillemette (2007, p.29) abondent dans le même sens et affirment que la recherche qualitative est « orientée vers la compréhension de la réalité à partir des points de vue des acteurs eux-mêmes, car ceux-ci sont considérés comme les auteurs de la réalité

sociale qui ne peut exister indépendamment de la pensée, de l'interaction et du langage humain ». Paillé, (2007) soulève l'aspect de la présence lorsqu'on fait le travail de terrain en méthodologie qualitative, l'auteur qualifiant cette manière d'approcher le sujet, de l'interroger et de le comprendre comme spontanée, naturelle et quasi instinctive.

Cette étude est de nature exploratoire. Elle « permet de se familiariser avec les gens et leurs préoccupations » (Poupart *et al.*, 1997, p.88). Le chercheur dans ce type d'étude, selon Poisson (1983), « tente plutôt de saisir la réalité telle que la vivent les sujets avec lesquels il est en contact; il s'efforce de comprendre la réalité en essayant de pénétrer à l'intérieur de l'univers observé » (*Ibid.*, p.371). Dans ces optiques, le choix d'une démarche qualitative et de type exploratoire est donc cohérent avec le but de la recherche, qui est de décrire les expériences vécues par des familles immigrantes en ce qui concerne l'exercice de la fonction parentale, de façon plus précise sur le sujet de l'éducation des enfants.

Par ailleurs, la recherche qualitative évite généralement de prendre comme point de départ une théorie encadrante dont la réalité deviendrait, selon Deslauriers et Kérésit, l'esclave. Ces auteurs considèrent les références théoriques comme un tremplin et non comme une voie ferrée (1997, p.120). Alors la présente recherche tentera d'examiner le sujet d'étude sous plusieurs angles conceptuels, et ceci en vue de mieux le comprendre. L'intention de cette recherche est donc d'explorer et de comprendre le phénomène de l'éducation des enfants en situation d'immigration, quand parents et enfants sont en situation d'immigration.

3.2 Recrutement des participants à l'étude

En ce qui concerne notre sélection de participants, nous avons fait appel à des techniques d'échantillonnage dites non probabilistes. Celui-ci donne effectivement la possibilité d'accéder à une connaissance détaillée de personnes ancrées dans un contexte social selon des critères spécifiques (Miles & Huberman, 2003; Morgueau, 2008; Poupart *et al.*, 1997). Alors, la sélection des participants s'est effectuée tout d'abord sur une base volontaire. Le recrutement a été effectué essentiellement par choix raisonné, c'est-à-dire que les sujets ont été choisis en fonction de certaines caractéristiques, en relation avec les objectifs de la recherche. Une entrevue téléphonique préparatoire a déterminé si les personnes qui se sont proposées comme volontaires à la recherche réunissaient les caractéristiques recherchées.

Pour le recrutement, nous avons opté pour l'utilisation d'une lettre d'invitation expliquant brièvement l'objectif de la recherche, le profil recherché du participant et les implications les plus importantes de la recherche. Nous avons fait appel aux organismes d'aide aux immigrants et aux organismes qui travaillent avec des familles immigrantes. Dans les semaines suivant l'envoi de l'invitation à ces organismes, un suivi et une relance ont été effectués. Cependant, le processus de recrutement a été difficile.

Nous avons rencontré plusieurs difficultés dans le processus de recrutement, surtout à cause d'un de nos critères de sélection. Soulignons entre autres que le nombre d'années de séjour en sol québécois ne s'ajustait pas à la réalité de la clientèle desservie par des organismes nommés plus haut. Nous avons réalisé que la clientèle active de ces organismes était des nouveaux arrivants. Or, quand ces nouveaux arrivants ont dépassé les difficultés des premières années d'installation, ils ne revenaient pas aux organismes. Pour cette raison, nous nous sommes trouvés dans l'impossibilité de recruter de potentiels participants ayant un minimum de sept ans de séjour au Québec comme un des principaux critères de sélection.

Toujours avec le même objectif de recrutement, nous avons opté pour utiliser des courriels ouverts; ceux-ci ont été envoyés à l'ensemble des contacts de l'étudiante-chercheuse. C'est finalement cette méthode du bouche-à-oreille qui a porté fruit. La durée de la quête d'un terrain de recherche s'est étalée sur une période de quatorze mois. Vers la fin de la première moitié de cette période, nous avons réussi à rejoindre une dizaine de participants dans notre recherche.

Malheureusement, des obstacles se sont présentés lorsque nous voulions interviewer nos participants, nous faisant perdre plus de la moitié des personnes recrutées. Des imprévus comme un déménagement de ville, un décès de quelqu'un de très proche, un soudain changement d'intérêt de participation ou simplement une rupture de communication font partie des aléas de notre expérience de recrutement. Également, un autre critère de sélection relié au lieu de naissance des enfants de nos participants s'est révélé difficile à remplir. Nous avons trouvé plusieurs participants potentiels ayant des enfants dont le lieu de naissance était le Québec et non le pays d'origine de leurs parents. Bref, ces imprévus ont causé un délai supplémentaire dans la réalisation du travail.

Face à ces difficultés, nous avons exploré d'autres alternatives de recrutement, certains réseaux sociaux ont été utilisés afin d'augmenter le nombre de participants de notre échantillon. Finalement, nous avons réussi à recruter cinq participants, lesquels ont été recrutés sur une base volontaire et sans compensation financière. Ainsi, en tenant compte des contraintes du terrain de recherche, les parents recrutés pour la collecte de données répondaient aux critères suivants :

- Ils sont des parents immigrants,
- Ils vivent au Québec depuis au moins sept ans,
- Au moins un de leurs enfants est né au pays d'origine

- Au moins un de leurs enfants a vécu au moins six ans dans leur pays d'origine,

Afin de mieux connaître nos critères d'échantillonnage de la recherche, nous dédierons à cette question toute la première partie de notre chapitre IV pour en parler plus de façon plus détaillée.

3.3 La méthode de collecte

Étant donné que cette étude s'inscrit dans une approche qualitative, notre choix s'est porté sur l'entretien de recherche qualitative. Selon Boutin (1997, p.3), ce type d'instrument « est d'abord axé sur la collecte de données, non pas dans le but de guérir, d'aider ou de généraliser des résultats, mais plutôt de mieux comprendre et interpréter la façon dont les personnes [...] construisent le monde qui les entoure ». L'entretien se situe « dans une interaction entre un intervieweur et un interviewé » (Boutin, 2006 ; Poupart, 1997 ; Savoie-Zajc, 2009) « en vue de partager un savoir expert et de dégager une compréhension d'un phénomène » (Savoie-Zajc, 2009, cité dans Baribeau et Royer, 2012, p.25). Cela rejoint l'argument méthodologique proposé par Poupart (1997, cité dans Baribeau et Royer, 2012, p.25), qui justifie l'utilisation de l'entretien dans la recherche en soulignant que celui-ci donne un accès privilégié à l'expérience de l'acteur.

Dans cette optique, l'entretien s'avère un instrument qui permet au chercheur de donner la parole au sujet interviewé sur des thèmes auxquels la recherche est consacrée. Il se présente comme une interaction entre le chercheur et la personne interviewée, cette interaction permet au chercheur d'avoir accès au point de vue des individus et à leur représentation du monde.

Cette étude fait usage d'entrevues formelles semi-structurées, ce qui signifie que la chercheuse a utilisé « un guide d'entrevue permettant de centrer les propos du narrateur sur certains thèmes limités par l'objet de recherche » (Mayer et Saint- Jacques, 2000, p. 455). L'entrevue étant semi-structurée, de nature interactive et ouverte à des ajouts d'informations additionnelles, nous avons laissé une certaine marge de manœuvre aux participants afin qu'ils puissent répondre avec une certaine liberté à nos questions.

Comme le suggèrent Quivy et Campenhoudt (2006, p. 174), les questions ont été posées dans un ordre aléatoire et non cadrées, en « laissant venir » d'une manière spontanée, dans le but de permettre au sujet interviewé de parler naturellement et ouvertement dans les mots qu'il choisit et dans l'ordre qui lui plaît. Enfin, l'entretien en tant qu'instrument d'enquête est cohérent avec l'aspect exploratoire de notre recherche.

Quant à la description de notre guide d'entrevue, il est composé de quatre grandes questions qui ont été élaborées en lien étroit avec nos objectifs spécifiques de recherche. Chaque question a des sous-questions permettant de recentrer l'entrevue sur les objectifs de la recherche. À propos de la nature de nos questions, nous avons choisi d'élaborer des questions ouvertes. Notre guide d'entrevue se trouve dans la section Appendice A.

À ce sujet, Boutin (2006, cité dans Baribeau et Royer, 2012, p.26) explique que des questions ouvertes « permettent à la personne interrogée de répondre elle-même dans ses mots, ne suggèrent pas de réponses [...], évitent l'effet des cadres préétablis ». En somme, l'entretien a été notre principal instrument de collecte des données, mais il n'a pas été notre unique outil. Il a été accompagné par des notes de terrain prise lors des rencontres.

3.4 Déroulement de l'entretien de recherche

Avant de commencer l'entrevue, nos participants ont dû lire et signer le formulaire de consentement (Appendice B). Nous avons aussi fait une brève présentation de l'étude auprès de chaque interviewé avant de commencer l'entrevue, comme le suggère Boutin (1997), « un résumé du projet doit être préparé et présenté aux interviewés simplement à titre de bref rappel ». En ce qui concerne le déroulement de nos entretiens, ceux-ci ont eu une durée qui va de 90 à 120 minutes, ce qui correspond aux principes généralement admis en recherche qualitative. Les entrevues se sont toutes déroulées dans des endroits calmes.

Nos participants ont tous été interrogés seuls, la plupart du temps au domicile des interviewés. Nous avons eu recours à l'enregistrement audio, Tremblay (1968, p.193) suggère cet outil puisqu'il présente plusieurs avantages techniques: « Entre autres, il permet une transcription quasi parfaite des échanges et réduit au minimum les oublis et les biais ». C'est ainsi que les entrevues ont toutes été enregistrées numériquement après avoir obtenu la permission de nos participants à l'utilisation de ladite technologie.

L'exercice qui a suivi les enregistrements est la transcription verbatim du contenu de ceux-ci sous la forme de cinq relevés textuels des propos tenus. Nous avons décidé d'accomplir la tâche de transcription de l'ensemble des entrevues, et l'intégralité des entrevues a été faite par nous-même. Nous étions convaincus des avantages de cet exercice de transcription, soit de s'approprier le corpus.

Pour ce qui a trait aux transcriptions, un code de couleur a été utilisé, c'est-à-dire que nous avons attribué une couleur spécifique à chaque thème abordé à l'intérieur de l'entrevue. Par exemple, nous avons mis en rouge et en caractères gras la section des valeurs, principes ou normes sur lesquels nos participants fondent l'éducation de leurs enfants, ainsi nous avons attribué aux thèmes ressortis de cette section la couleur rouge

en italique sans caractères gras. Pour la section de la capacité d'interroger leurs valeurs, principes ou normes, nous avons choisi de la mettre en vert et en caractères gras, ainsi pour les thèmes ressortis nous avons utilisé la couleur verte et en italique. Ainsi de suite pour les autres sections avec leur thème. Cet exercice nous a aidé à séparer visuellement toutes les sections des entrevues, cela nous a permis un meilleur repérage des éléments importants, ce qui permet une relecture plus rapide.

Cette transcription a été suivie par un exercice de relecture à plusieurs reprises, comme le recommandent Paillé et Mucchielli (2008, p.169), une étape à effectuer avant d'entreprendre l'étape de la codification, ce qui inclut « diverses formes de marquage (surlignage, annotations informelles) ». La relecture du matériel permet à la chercheuse de se familiariser avec l'information recueillie, de s'approprier des éléments importants du corpus et de développer une vue d'ensemble du matériel à analyser.

3.5 L'analyse des données

En ce qui concerne la méthode d'analyse, nous avons privilégié dans la présente recherche une des quatre grandes méthodes d'analyse décrites par Paillé et Mucchielli, dans l'ouvrage « L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales ». Il s'agit de l'analyse thématique qui, d'après ces auteurs, est « l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en rapport avec l'orientation de recherche (la problématique) » (2008, p. 232). Elle s'est donc exercée sur un corpus regroupant un ensemble de verbatim d'entrevues, travail étant destiné à « expliciter in fine la ou les significations » des données recueillies (Mucchielli, 2009, p. 36).

L'analyse thématique implique succinctement « dans les marges des verbatim ou des documents analysés, l'inscription de thématisations, c'est-à-dire de mots ou de groupes

de mots permettant de cerner graduellement l'essentiel du message ou du témoignage analysé » (Paillé et Mucchielli, 2008, p.162). Ces auteurs nous présentent l'analyse thématique en lui attribuant deux fonctions principales ; le repérage et la documentation :

La première fonction, le repérage, concerne le travail de saisie de l'ensemble des thèmes d'un corpus. [...] La deuxième fonction va plus loin et concerne la capacité de documenter l'importance de certains thèmes [...], donc de relever des récurrences, des regroupements, etc. (Paillé et Mucchielli, 2008, p.162).

A-) Le repérage

Après avoir réalisé la transcription de nos cinq verbatim, nous nous sommes penchés sur le travail de repérage. Comme le suggère Paillé et Mucchielli, (2008, p. 166), nous avons privilégié la démarche de « thématisation séquencée ». Avec le but de réaliser cette démarche, nous avons choisi un des verbatim, le plus riche en information. Dans un premier temps, nous nous sommes consacrés à la construction de notre fiche thématique. Il s'est agi de la codification détaillée du contenu du verbatim choisi. Plus précisément, le codage consiste à donner des étiquettes à des unités de sens repérés dans des verbatim, les unités de sens étant souvent des extraits formés de mots, de phrases ou même de paragraphes (Miles & Huberman, 2003). Tout en restant le plus près du sens commun, les codes sont une façon simple de transformer des données brutes en une première formulation signifiante (Mucchielli, 2009).

Par la suite, cette fiche a été appliquée à l'ensemble de notre corpus. Toujours en laissant place à l'émergence de nouveaux éléments qui s'y ajoutent en cours d'analyse. Ces ajouts nous ont permis non seulement de laisser place à l'exploration, mais aussi d'accroître la validité de la codification.

B-) La documentation

Une fois accomplie la fonction de repérage, nous avons procédé à la fonction de documentation, soit relever l'importance de certains thèmes en lien avec notre problématique, en démontrant leur fréquence. Nous avons opté pour un travail de regroupement selon leur récurrence dans nos matériaux. Ce travail de documenter l'importance de certains thèmes nous a permis de construire l'arbre thématique composé plus largement de grands thèmes (métathèmes) et de rubriques. De plus, nous avons appliqué la technique d'« échantillonnage discriminant » recommandée par Lincoln et Guda. Cette technique consiste à ajouter les codes thématiques « sous une forme provisoire à la liste de codes et à les tester sur l'ensemble suivant de notes transcrites [...] pour s'assurer de leur pertinence » (1985, p.136).

Pendant l'exercice de construction de l'arbre thématique, nous étions conscientes du danger de nous retrouver avec toute une panoplie de thèmes, ainsi que de la difficulté de discriminer entre ceux qui sont essentiels à l'analyse et ceux qui ne le sont pas ou simplement de nature secondaire. Face à ce risque, l'utilisation du relevé de thèmes (Paillé et Mucchielli, 2008) a été une précaution pertinente. Également, afin de pouvoir déterminer la pertinence du choix d'un thème, nous nous sommes posé la question : « Compte tenu du cadre de la recherche et des questions posées, de quoi est-il question au juste dans l'extrait analysé? ». Cette question de thématisation est recommandée par Paillé et Mucchielli (2008, p.170). Le but de cette démarche est de déterminer avec précision la dénomination de la catégorie. Ainsi, nous avons pu soulever les principaux résultats et nous les avons mis en relation avec notre cadre conceptuel afin de poursuivre l'analyse des résultats.

Finalement, nous considérons que ce type d'analyse, soit l'analyse thématique, est la méthodologie idéale pour la présente étude puisque celle-ci est cohérente avec l'intention de la recherche, soit « descriptive plutôt qu'interprétative ou explicative ». (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 231).

3.6 Les limites de la recherche

Dans cette section, nous présentons certaines limites de notre recherche pouvant avoir un effet sur nos résultats. De prime abord, nous parlerons des limites reliées à l'échantillonnage et par la suite nous aborderons celles qui sont reliées à la subjectivité du chercheur. D'autres éléments aussi importants constituent des limites à la recherche et s'ajouteront au fil de cette présentation.

En ce qui concerne les limites de la recherche reliées à l'échantillonnage, il est important de souligner que notre échantillon comporte seulement cinq sujets interviewés, bien qu'elle soit réduite, la taille de notre échantillon est cohérente avec l'envergure et la stratégie de la recherche. N'oublions pas que cette recherche est de nature qualitative et de type exploratoire, et que le but est de décrire les expériences vécues par des familles immigrantes en ce qui concerne l'éducation des enfants au Québec. C'est ainsi que cette étude permet de dégager des résultats engendrés par les cinq expériences parentales recueillies. Il est évident que si nous avions eu l'occasion d'avoir d'autres participants, ils auraient pu contribuer à enrichir notre analyse.

Par ailleurs, il est pertinent de souligner le caractère hétérogène de notre échantillon sur deux aspects : le nombre d'années d'installation de nos participants au Québec varie considérablement. Ainsi, un écart important est présent entre nos participants au sujet du nombre d'années vécues comme parents dans leur pays d'origine (Voir Tableau 1 dans notre chapitre IV).

Premièrement, deux de nos participants présentaient chacun au moment de l'entrevue un séjour de sept ans au Québec tandis qu'un troisième participant avait quatorze ans au sol québécois. Il est évident qu'une expérience de sept années d'installation n'est pas forcément comparable à celle de quatorze ans. Effectivement, le regard des individus sur leurs expériences s'avère difficile lorsqu'on leur demande de reculer d'un nombre considérable d'années afin de nous parler de leur vécu parental. Plus l'écart est grand, plus le recul est difficile.

Deuxièmement, un grand écart a été relevé entre deux participants en ce qui concerne le nombre d'années d'expérience d'exercice parental dans leur pays d'origine avant de migrer. C'est ainsi qu'un de nos participants est arrivé au Québec avec un enfant âgé de six ans, tandis qu'un autre parent avait un enfant de douze ans à son arrivée en société québécoise (Voir Tableau 2 dans notre chapitre IV). Il est possible que ces écarts aient pu influencer nos résultats.

Mais d'autres facteurs s'ajoutent aux limites de la recherche reliées à l'échantillonnage. D'une part, nous avons la présence de profils sociodémographiques homogènes. De l'autre, la scolarité de nos participants est très élevée. En effet, quatre de nos cinq sujets rencontrés au cours de la présente recherche avaient un profil sociodémographique semblable : projet migratoire, parcours d'insertion, revalidation des études, intégration au marché de travail dans leur domaine professionnel, entre autres. À propos de notre cinquième participant, celui-ci ayant un début de parcours différent du reste du groupe, demande d'asile à l'arrivée en sol québécois. Il a aussi suivi un parcours d'insertion, revalidation des études, intégration au marché de travail dans leur domaine professionnel. Également, au moment des entrevues, nous avons constaté la réussite au niveau du parcours d'insertion de nos participants, ce qui n'est pas nécessairement représentatif de toute la population des familles immigrantes.

De même, le capital scolaire de notre échantillon est fort élevé. Effectivement, nos participants présentent un haut niveau de scolarité qui va d'une formation technique de niveau professionnel de quatre ans jusqu'à une formation universitaire de troisième cycle ce qui représente dix ans d'études au niveau supérieur. À ce sujet, il importe de spécifier que l'aspect scolarité ne constitue pas un critère de sélection pour notre recherche. Le recrutement, qui s'est fait par le bouche-à-oreille, a pu rejoindre des personnes de certaines couches sociales particulières de façon aléatoire, sans que nous ayons vraiment souhaité cette relative homogénéité.

Nous trouvons pertinent de revenir sur le sujet de la scolarité de notre groupe à l'étude, laquelle se révèle de haut niveau. Bien que l'on puisse juger notre échantillon comme non représentatif de toute la population des familles immigrantes, nous nous permettons de souligner que notre population représente quand même une réalité très présente dans la population immigrante en général. Il est important de souligner qu'en 2016 les immigrants admis dans la catégorie « immigration économique »¹⁶ représentaient 60% du total des immigrants admis pendant cette période. Cette catégorie, la migration économique, constitue depuis quelques décennies la catégorie la plus nombreuse de toutes les catégories d'immigrants admis dans la province. Il s'agit des immigrants qui ont été sélectionnés par la province en raison de leur qualification professionnelle et de leur niveau de scolarité.¹⁷ Il est importante de souligner que quatre de nos cinq participants sont issus de cette catégorie d'immigration économique.

¹⁶ Tous les membres de la famille directe inclus dans la demande du requérant principal et qui l'accompagnent appartiennent à la même catégorie d'immigration que le requérant principal. Ils sont comptabilisés ainsi comme étant des personnes immigrantes.

¹⁷ Institut de la statistique du Québec. (2016). Récupéré en décembre 2018 de : <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/migration/internationales-interprovinciales/605.htm>

Ce mécanisme de sélection fonctionne via un système de points qui va de 2 points pour ceux qui présentent uniquement un niveau de scolarité de secondaire général jusqu'à 14 points pour ceux qui ont un niveau universitaire de troisième cycle. De la même façon, la durée de l'expérience professionnelle du travailleur qualifié est évaluée selon ce système de points qui va de 0 point pour une expérience de moins de 6 mois jusqu'à 8 points pour une expérience de 48 mois ou plus.¹⁸ Comme nous l'avons expliqué dans la section intitulée *Problématique* de la recherche, ce processus sélectionne des immigrants qui satisfont à l'ensemble des conditions du « Programme régulier des travailleurs qualifiés », programme destiné à favoriser la venue de personnes en mesure de contribuer, par leur établissement, à la prospérité du Québec. À la lumière de ces considérations, nous insistons sur le fait que cette recherche n'a pas pour but la généralisation des résultats. Par contre, elle souhaite exposer une réalité présente.

D'autres limites sont reliées à la subjectivité du chercheur. Étant donné que la présente recherche est de nature qualitative et particulièrement à cause de sa nature de type exploratoire, il est important d'en tenir compte, comme on l'explique ici :

La limite principale des méthodes exploratoires est sans doute la subjectivité du chercheur et de ses collaborateurs. En effet, le phénomène étudié n'est pas cerné par des instruments objectifs, mais il est perçu et évalué par le chercheur et ses collaborateurs. (Lamoureux *et al.*, 1992, p.163).

D'ailleurs, la chercheuse étant mère immigrante d'origine péruvienne, cela peut constituer un biais, car cette recherche pourrait être empreinte de nos valeurs, nos convictions, nos expériences, ainsi que de notre façon de voir et d'interpréter le monde. Il est possible que notre propre culture ait influencé la compréhension du vécu des individus interviewés. Cela rejoint Peter Reason au sujet de l'expérientiel du chercheur, l'auteur emploie le terme subjectivité critique pour se référer à :

¹⁸ Immigration, Diversité et Inclusion Québec. Récupéré en février 2019 de : <https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/en/immigrate-settle/permanent-workers/requirements-programs/index.html>

Une qualité de conscience dans laquelle nous ne supprimons pas notre expérience primaire, ni ne nous permettons d'être rejetés au loin ou accablés par elle; bien davantage nous l'amenons à la conscience et l'employons en tant qu'élément du processus d'enquête. (Reason, cité dans Maxwell, 1999, p.61)

Peshkin adopte aussi cette posture de valorisation des expériences personnelles du chercheur et parle du rôle de la subjectivité dans sa recherche, « ma subjectivité est une force sur laquelle je construis. C'est la base de l'histoire que je suis capable de raconter. C'est ce qui fait que je suis moi en tant que personne et chercheur » (cité dans Maxwell, 1999, p. 60). Glesne pour sa part nous apporte un mandat, « considéré comme vertueuse, la subjectivité est quelque chose dont il faut profiter plutôt que de l'exorciser » (*Ibid.*).

Mais un autre facteur s'ajoute encore, comme le biais de la désirabilité sociale qui est présente dans des recherches qualitatives. Ce phénomène s'explique par le fait que les personnes interrogées tentent de répondre aux questions pour préserver leur estime de soi, autant à leurs propres yeux qu'aux yeux des autres (Lamoureux, 2000). Particulièrement dans notre recherche, pensée et réalisée par une mère immigrante, nous identifions un biais possible engendré par la désirabilité sociale. C'est-à-dire que nos participants lors des entrevues auront pu orienter leurs réponses en fonction de ce que ceux-ci pensaient que la chercheuse voulait entendre.

Afin de réduire la pression normative chez les personnes rencontrées, nous avons utilisé la technique de substitution (Abric, 2003). En appliquant cette technique, nous avons permis à nos participants d'exprimer leurs idées en les attribuant à une catégorie d'appartenance plus large. Cette technique invite par contre à la prudence puisque « les éléments ressortis par les sujets n'appartiennent qu'hypothétiquement à leurs prises de position sur un objet » (Abric, 2003, cite dans Charette, 2018, p. 125). Les sujets

peuvent « produire la représentation du groupe de référence qu'on leur propose » (Abric, 2003, p.78) sans nécessairement y adhérer.

Conscients de ce risque, nous avons rassuré nos participants en leur précisant au début des entretiens qu'il n'y avait pas des bonnes ou de mauvaises réponses. En réponse à ce danger, nous avons prêté une grande attention à garder la neutralité de nos questions, ainsi qu'à notre ton de voix et au langage non verbal afin d'éviter des signes qui pourraient créer certaines distorsions au niveau des réponses de nos participants.,

Après avoir identifié les problèmes possibles et réfléchi aux limites liées à notre recherche, nous nous attarderons dans la prochaine section à décrire un autre aspect aussi important de cette recherche. Il s'agit des dimensions éthiques. Elles concernent d'une manière ou d'une autre le minimum requis en éthique dans la conduite d'une recherche scientifique.

3.7 Les considérations éthiques

Deux dimensions du travail du chercheur constituent le noyau de la problématique de l'éthique dans le domaine de la recherche. La première dimension vient du fait que, « l'éthique aborde la question des conduites du chercheur tant dans ses comportements que dans ses attitudes » (Connolly, 2003, cité dans Martineau, 2007, p.74). L'autre dimension du travail du chercheur est constituée des mesures mises en place afin d'assurer le respect des participants à la recherche et ceci à l'intérieur même du processus de la recherche et des procédés de cueillette de données (*Ibid.*)

Dans un premier temps, afin de garder une conduite adéquate tant sur le plan comportemental que sur le plan attitudinal, nous avons décidé de prendre une posture respectueuse, empathique et sans jugement lorsque nous nous sommes trouvés devant

nos interlocuteurs pour les interviewer. Il est important de signaler que nous avons suivi la formation en ligne sur l'éthique et la recherche, formation offerte par le « Groupe en éthique de la recherche du gouvernement du Canada ». Une fois complétée la formation, nous avons entamé une démarche afin d'avoir l'approbation du Comité d'éthique en travail social pour pouvoir passer à l'étape suivante, soit le travail de terrain. Par la suite, nous avons reçu notre certificat d'éthique en avril 2015, certificat qui a été renouvelé trois fois, ayant eu le dernier renouvellement en avril 2018.

Dans un deuxième temps, afin d'assurer le respect envers nos participants, nous nous sommes assurés que le consentement de participation à la recherche soit libre et éclairé. A cet effet, nous avons présenté à nos participants autant à l'oral qu'à l'écrit, notre formulaire de consentement (appendice B), qu'ils ont signé avant de faire l'entrevue. Dans ce document, on a précisé différentes informations sur les objectifs de la recherche, les droits des participants, le contenu de l'entrevue, le temps de l'entretien, les bénéfices et les répercussions de leur participation. Nous avons précisé aussi tant à l'oral qu'à l'écrit qu'ils avaient la possibilité de se retirer en tout temps sans conséquence négative ou préjudice et sans avoir à justifier leur décision. C'est ainsi que nos sujets ont participé à notre recherche sur une base volontaire et sans offre de compensation financière.

Mais d'autres facteurs s'ajoutent encore, comme le respect de la vie privée et de la confidentialité. Nous avons prêté une attention spéciale afin de protéger l'anonymat de nos participants à la recherche. À cet effet nous avons utilisé des prénoms fictifs, qui sont demeurés en usage lors de la rédaction de ce mémoire. De la même façon, toute information susceptible d'identifier nos participants et qui pourrait nuire à la vie privée de nos participants, comme des lieux de résidence ou de fréquentation, entre autres. Toutes ces informations ont été modifiées.

Il est à noter que toutes ces mesures de protection de la confidentialité et de la vie privée ont été privilégiées afin d'éviter que nos participants soient identifiés à partir de leur témoignage. Quant au matériel informatique, en papier ou en audio, contenant des informations pouvant dévoiler l'identité de nos participants, l'ensemble a été gardé en lieu sûr, seuls les chercheurs y ayant accès. Il est à souligner que nos participants ont été informés des noms de toutes les personnes qui auraient accès au verbatim de l'entrevue. Tous nos outils de cueillette de données utilisés lors des entrevues, prises de notes, enregistrements audios; ont été présentés à nos participants de façon transparente. Aucun outil enregistrant de l'information des entrevues n'a été mis en place sans la permission de l'interlocuteur.

Nous avons également pensé aux impacts négatifs que notre recherche pourrait avoir sur nos participants. C'est ainsi que si nous avons identifié, avant, pendant ou même après l'entretien; des éléments de détresse déclenchés par des souvenirs douloureux qui font partie du parcours de migration de nos participants, nous aurions dirigé les participants en question vers des ressources appropriées offrant de l'aide psychosociale. Une compilation de ressources de soutien avait été préparée avec le but de pouvoir répondre aux besoins de nos participants si nécessaire. Néanmoins, nous n'avons pas eu besoin d'utiliser cette liste de ressources d'aide.

Après avoir consulté une vaste documentation au sujet de l'éthique en recherche, nous pouvons affirmer que ces deux dimensions que nous venons de développer tout au long de cette section font l'objet d'interrogations de la part des comités d'éthique de la recherche des universités. En définitive, comme le souligne pertinemment Harrison (2000, p. 39) : « De nos jours, le jugement éthique repose sur l'équilibre des conséquences du processus de recherche pour les sujets humains quant aux bénéfices et aux risques pour les sujets. L'intégrité humaine est le concept central dans l'évaluation des risques ».

Nous nous trouvons à la fin de la première partie de notre recherche. Cette première partie a décrit les éléments théoriques et pratiques nécessaires qui nous permettront, dans la deuxième partie, de présenter nos résultats. La présentation du profil de nos participants à l'étude servira comme préambule à la présentation de notre Chapitre IV qui est de nature descriptive. Il est consacré à la présentation de nos résultats, ces derniers ont été organisés en quatre sections qui sont consacrées à nos quatre objectifs de recherche. Par la suite, nous procéderons dans le chapitre V à l'analyse de nos résultats avec l'aide de notre recension des écrits qui se trouvent dans notre chapitre II intitulé *Le cadre conceptuel de la recherche*.

PARTIE II

CHAPITRE IV : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre est consacré à la présentation des résultats obtenus dans le cadre de notre recherche. Cependant, nous allons d'abord tracer un portrait général des participants à l'étude. Ce faisant, nous verrons que de nombreux éléments constituent des variantes importantes à mentionner dans ce portrait. Ces variantes sont entre autres l'âge, le pays d'origine, la langue maternelle, le niveau de scolarité, l'année d'arrivée au Québec, le lieu de résidence, la catégorie d'admission au Canada. Ainsi nous présentons aussi un portrait des enfants de nos participants. Ces deux portraits nous offrent des informations lesquelles nous aideront à développer une meilleure compréhension des expériences vécues par nos participants au cours de l'éducation de leurs enfants en contexte migratoire. Ayant bien pris conscience des caractéristiques des participants à notre recherche, il nous sera beaucoup plus facile de comprendre les résultats de recherche que nous exposerons dans ce chapitre.

4.1 Portrait des participants à l'étude

1-) Durée de la présence au Québec

Rappelons que la population visée par cette étude est celle des parents immigrants s'étant installés au Québec depuis au moins sept ans. Cette période de sept ans a été fixée tout en prenant en considération une définition de Statistique Canada qui considère les familles récemment immigrées comme étant « établies au Canada depuis moins de cinq ans » (2008, Encadré 1). Le fait d'interviewer des parents installés depuis plus de cinq ans permet de considérer toutes les étapes du parcours migratoire. Il permet

aussi de connaître mieux le processus d'insertion, tant sous l'aspect de la vie personnelle que sous l'aspect de la vie familiale. Alors nous avons opté pour la formule de sept ans.

2-) Expérience parents-enfants dans le pays d'origine

Il est essentiel de mentionner que les enfants dont il sera question ici ont vécu une partie de leur socialisation, dans leur pays d'origine. Nous parlons ici d'une période d'au moins six ans. Or, selon Erik Erikson, les enfants du groupe d'âge de cinq à treize ans se trouvent à l'étape du début de la formation préscolaire et scolaire, au début donc de l'apprentissage du comment agir dans le monde, autrement dit, ces enfants sont en plein apprentissage des règles et des procédés.

Dans cette période de scolarisation, la socialisation avec les pairs est importante, ainsi que la construction de la personnalité en fonction de l'entourage social. Nous devons alors garder en mémoire que ces enfants ont déjà eu une importante expérience de socialisation avant l'arrivée en pays d'adoption et ce dans les sphères familiales, scolaire et sociale. C'est à ce moment de leur parcours que ces enfants ont dû s'intégrer dans une nouvelle société où il leur a fallu aussi vivre une autre expérience de socialisation.

Pour bien mettre en perspective nos résultats, il faut donc se rappeler toujours que ces six années constituent pour ces parents, autant que pour leurs enfants, une durée considérable, au cours de laquelle ils auront vécu l'expérience d'être respectivement parents et enfants dans leur pays d'origine donc dans leur culture d'origine dans son cadre naturel. C'est seulement ensuite qu'ils ont commencé ensemble l'expérience migratoire.

3-) Langue et pays d'origine

Au cours de cette recherche, cinq entrevues ont été réalisées auprès de deux pères et trois mères. Quant à l'origine culturelle des participants, les cinq personnes provenaient de cinq pays différents : l'Algérie, la Tunisie, la Colombie, l'Ukraine et le Pérou. Au sujet de la langue, mentionnons que deux participants parlaient l'espagnol, deux autres l'arabe et un l'ukrainien. Il est important de souligner que seulement deux des personnes interviewées parlaient français à leur arrivée au Canada. Les trois autres personnes ont appris le français en suivant des cours de francisation offerts par le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion.

4-) Aspects sociodémographiques de l'échantillon

Quant aux aspects sociodémographiques de cette étude, quelques similitudes ont été constatées en matière d'âge, de lieu de résidence et de niveau d'éducation. En premier lieu, l'âge des participants variait de 37 à 52 ans. Deuxièmement, quatre des cinq participants habitaient dans la région métropolitaine de Montréal et le cinquième sur la Rive-Sud.

Au sujet de la scolarité, quatre des cinq personnes interviewées détenaient un diplôme universitaire représentant environ cinq ans et plus d'études supérieures. Ces personnes cumulaient de cinq à quinze ans d'expérience dans leur domaine respectif. Ainsi, sur les cinq personnes, l'une avait un diplôme technique obtenu au Québec, une autre avait une formation universitaire de premier cycle obtenue à l'étranger, deux autres avaient un diplôme universitaire de deuxième cycle obtenu au Québec, une dernière avait une formation universitaire de troisième cycle faite au Québec. Pour ces trois derniers participants, dont les études correspondent aux cycles supérieurs universitaires, il est

important de préciser qu'à leur arrivée en sol québécois ceux-ci détenaient un diplôme de premier cycle obtenu dans leur pays d'origine.

5-) Expérience migratoire

À propos de leur expérience migratoire, il convient de remarquer que sur les cinq familles, seulement l'une d'entre elles avait eu une expérience différente au sujet de leur catégorie d'admission au Canada, celle-ci ayant fait sa demande d'asile à partir du Québec. Les autres quatre familles ont obtenu leur statut de résidents permanents avant leur départ pour le Canada, en d'autres mots ces dernières font partie d'une catégorie de travailleurs qualifiés sélectionnés par le Québec¹⁹, sujet dont nous avons parlé dans notre chapitre intitulé *Problématique*. De plus, il faut souligner qu'au moment de l'entrevue, tous étaient citoyens canadiens.

Au sujet de leur situation familiale à l'arrivée en sol canadien, un dénominateur en commun a été identifié, il s'agit de l'arrivée en famille. Sur les cinq personnes interviewées, les cinq sont arrivées au Québec avec leur conjoint et au moins un enfant en bas âge. Ces enfants sont nés dans le pays d'origine de leurs parents. Cependant, les enfants ne sont pas arrivés au Québec au même âge. La plus jeune avait six ans, l'une était âgée de sept ans, l'un autre avait huit ans et les deux plus vieux avaient douze ans. Finalement, certaines différences ont été observées entre les familles au sujet du temps de séjour au Canada : au moment des entrevues des cinq familles, deux habitaient au Québec depuis sept ans, une depuis de huit ans, une autre depuis dix ans et la dernière y vivait depuis quatorze ans.

¹⁹ Les travailleurs qualifiés sont sélectionnés comme résidents permanents selon leur niveau d'éducation, leur expérience de travail, leur connaissance du français, ainsi que d'autres critères qui facilitent leur établissement économique au Québec.

Tableau 1 :

Portrait général des participants à la recherche

Pseudonymes de nos participants à la recherche ²⁰	Âge	Sexe	Langue maternelle	Pays d'origine	Année d'arrivée au QC	Nombre d'années de séjour au QC lors de l'entrevue	Statut à l'arrivée au QC	Scolarité
Pedro	52	M	Espagnol	Pérou	2005	10	Demandeur d'asile	Formation universitaire de 2 ^{ème} cycle
Claudio	40	M	Espagnol	Colombie	2009	7	Résidente permanente	Formation universitaire de 2 ^{ème} cycle
Amina	45	F	Arabe	Algérie	2008	8	Résidente permanente	Formation universitaire de 1 ^{er} cycle
Vseslava	39	F	Ukrainien	Ukraine	2009	7	Résidente permanente	Formation universitaire de 3 ^{ème} cycle
Tahira	37	F	Arabe	Tunisie	2002	14	Résidente permanente	Formation technique professionnel

²⁰ Afin de protéger l'anonymat de nos participants à l'étude, nous avons eu recours à des pseudonymes. Alors, nous n'avons affiché aucun renseignement pouvant permettre de les identifier. Ces mesures ont été adoptées dans le but de garder la confidentialité pour tous.

Tableau 2 :

Portrait des enfants des participants à la recherche

Pseudonymes des parents participants à la recherche	Enfants nés au Québec	Enfants nés à l' étrangère	Pays d' origine des enfants nés à l' étrangère	Âge d' enfants nés à l' étrangère à l' arrivé au QC	Sexe des enfants nés à l' étrangère	Langue maternelle des enfants nés à l' étrangère (et des enfants nés au QC)	Âge des enfants nés à l' étrangère lors des entrevues réalisées à leurs parents
Pedro	1	1	Pérou	7	M	Espagnol	17
Claudio	0	1	Colombie	12	M	Espagnol	19
Amina	1	1	Algérie	12	M	Arabe	20
Vseslava	1	1	Ukraine	6	F	Ukrainien	13
Tahira	1	1	Tunisie	8	F	Arabe	22

Résultats et objectifs de recherche

Nos résultats ont été organisés à l'aide de quatre grandes sections qui sont liées à nos quatre objectifs spécifiques de recherche. Il est donc pertinent de rappeler notre objectif général de recherche : Explorer l'expérience des parents immigrants en regard de l'éducation des enfants.

Quant à nos objectifs spécifiques, ils sont :

1. Déterminer les principes, valeurs, normes sur lesquels ces familles fondent l'éducation de leurs enfants ;
2. Étudier la capacité d'interroger et d'actualiser ces valeurs, principes ou normes ;
3. Identifier les difficultés que ces parents rencontrent et qui vont les déstabiliser dans leur rôle de parents ;
4. Identifier les stratégies que les parents mettent en œuvre pour dépasser ces difficultés.

Par la suite, dans le chapitre V, nous tenterons d'analyser ces résultats à la lumière des concepts présentés dans notre chapitre II intitulé *Le cadre conceptuel de la recherche*.

4.2 Des valeurs, principes ou normes sur lesquels ces familles fondent l'éducation de leurs enfants

Dans cette section, nous présenterons les résultats qui répondent à notre premier objectif de recherche présenté plus haut. Lors des entrevues, quand nous posions des questions sur les principes, valeurs ou normes sur lesquels nos répondants basent l'éducation de leurs enfants, ces parents, de façon spontanée, ont parlé des « valeurs ».

Alors, tout au long de la présente étude, nous parlerons des « valeurs » respectant ainsi l'expression adoptée par nos participants. Nous présenterons nos résultats en les illustrant par des exemples tirés des expériences que nos répondants ont partagées avec nous.

Dans une première partie, nous parlerons des valeurs qui, selon nos répondants, sont susceptibles d'aider leurs enfants à affronter la vie. Par la suite, dans la deuxième et la troisième partie de cette section, respectivement, nous aborderons deux aspects qui de l'avis de nos répondants sont des valeurs qui sont essentielles quand il s'agit d'éduquer des enfants, soit l'éducation scolaire et le soutien inconditionnel.

4.2.1 Tout ce qui aide à affronter la vie constitue la base d'une bonne éducation

Pour les parents rencontrés, l'éducation des enfants doit être fondée sur des valeurs visant à les aider à affronter la vie. Ces parents veulent le meilleur pour leurs enfants dans toutes les sphères de leur vie et ne ménagent aucun effort pour leur assurer un bon départ dans toutes les sphères : personnelle, familiale, sociale, académique et professionnelle. Avoir un enfant bien éduqué est une formule qui résume bien les attentes de nos participants dans le cadre de leur parentalité : « J'aime que ma fille soit bien éduquée, qu'elle s'intègre à la société, qu'elle travaille, je veux qu'elle ait de bons matériels pour affronter la vie. » (Tahira).

Toutes les valeurs sont importantes, mais certaines s'avèrent essentielles aux yeux des parents interrogés, car elles sont plus susceptibles d'aider leurs enfants à faire face à la vie.

C'est ainsi que des valeurs telles que l'honnêteté, le respect, la ponctualité ont fait l'unanimité parmi nos participants. De la même façon, nos participants ont mis

l'emphase sur des valeurs reliées à la famille. Nous y reviendrons plus tard, car il s'agit d'un sujet d'importance capitale d'après nos interlocuteurs. De ce fait, être proche de la famille, aimer sa famille, passer du temps en famille, la solidarité envers la famille et les proches constituent des valeurs importantes à transmettre aux enfants.

Deux autres parents mentionnent qu'en plus d'inculquer à leurs enfants des valeurs générales, ils soutiennent aussi des valeurs relatives aux droits et libertés qui sont restreints dans leur pays où un climat d'instabilité sociale et politique est installé. Donc ces parents affirment mettre l'accent sur la démocratie et la liberté du choix :

Parmi les valeurs, c'est très important la démocratie, que mon enfant ait le droit de s'exprimer et d'être écouté sans se sentir jugé ou sans la peur de voir sa vie en danger. Je veux qu'il soit libre de choisir ce qu'il veut et qu'il soit capable de choisir toujours en respectant les autres et en se faisant respecter (Amina).

Des valeurs concernant la coexistence à la maison ont été aussi mentionnées. À ce sujet, quatre parents ont souligné avoir appris à leurs enfants à respecter des règles à la maison pour une vie familiale plus sereine et harmonieuse. En bref, les règles de la maison favorisent la confiance et le respect de tous ceux qui y habitent. Ces parents soulèvent que la participation des enfants aux tâches familiales est essentielle. Selon leur expérience, la participation aux tâches ménagères favorise le développement du sentiment d'appartenance au foyer familial, renforce leur sens de responsabilité et leur capacité de vivre en famille, en groupe et donc en société.

Selon trois de nos répondants, la participation aux tâches ménagères serait une façon d'enseigner le sens et la valeur du travail. Ces parents trouvent qu'en plus des bienfaits nommés plus haut, cette participation aux tâches ménagères apprendrait aux enfants dès leur jeune âge à faire des efforts, à collaborer avec leur entourage, à obtenir les choses avec leurs propres efforts et à apprécier le travail et les efforts des autres.

Dans les deux prochaines parties, nous présenterons deux thèmes, lesquels, d'après l'ensemble de nos participants, sont des valeurs auxquelles ceux-ci accordent une place centrale dans le cadre de l'éducation des enfants, soit l'éducation scolaire et le soutien aux enfants.

4.2.2 L'éducation scolaire est une valeur centrale

L'éducation scolaire constitue, pour nos participants, une valeur essentielle. Nous parlons ici de travail, de réussite, de persévérance et d'ambition. Afin de bien cerner l'importance de cette valeur, nous présenterons trois aspects qui se dégagent du thème en question. Dans un premier temps, nous parlerons du fait que la scolarité n'est pas simplement importante mais elle prioritaire. Dans un deuxième temps, nous aborderons le sujet de l'exigence, sujet qui nous amènera à enchaîner avec le dernier thème, soit la performance. Nous présenterons ces trois sujets en les illustrant avec les propos de nos répondants.

Tout d'abord, l'éducation scolaire des enfants est au cœur des priorités des parents immigrants. Une répondante affirme avec fermeté : « l'éducation, l'école, c'est très important pour nous, ce n'est pas du tout un choix. L'école est la priorité avant le travail, avant tout. Il faut que mes enfants soient bien à l'école, il faut qu'elles étudient bien. » (Tahira). Quatre de nos répondants trouvent que cette grande importance qu'ils attribuent aux études académiques s'explique en partie par le fait d'avoir eux-mêmes appris dans leurs pays à considérer les études comme une priorité, comme nous le mentionne avec justesse l'une des personnes interrogées :

L'éducation, c'est important pour l'avenir. Dans mon pays, nous mettons beaucoup d'efforts dans les études. Nous tenons pour acquis qu'il faut étudier,

qu'il faut atteindre le niveau universitaire et monter le plus haut possible. Nos parents nous ont appris cette importance et nous en tant que parents transmettons cette valeur à nos enfants. Je pense que l'importance que nous mettons aux études est une valeur qui provient de chez nous et qui reste dans nous (Vseslava).

Sur ce plan, Claudio avancera un peu plus loin dans ses réflexions, en soulevant que cela demeure le rôle des parents de continuer à encourager leurs enfants malgré la résistance qu'ils peuvent rencontrer, que cette résistance vienne de leurs enfants ou du milieu :

Notre concept et l'importance que nous accordons aux études n'ont pas de sens pour notre enfant. Il pense différemment. Mon enfant a appris ici au Québec que les études ne sont pas la seule voie pour gagner sa vie. Il a connu qu'il existe un chemin plus facile avec zéro effort au niveau intellectuel, c'est-à-dire de travailler sans suivre des études ou suivre des petits cours de quelques mois. Nous ne lâchons pas, c'est notre travail de parents de réveiller chez notre enfant l'intérêt pour faire des études au niveau professionnel. Pour nous, les études sont la clé de la réussite (Claudio).

La réussite scolaire : valeur culturelle

En outre, ces parents relèvent une concordance entre l'importance attribuée aux études et la culture d'origine. Cette importance accordée aux études serait, d'après nos sujets, une valeur culturelle dont ils sont très fiers. Alors, l'importance des études est une valeur reflétée par ces familles dans leur quotidien, en plus cette valorisation du parcours scolaire demeure, selon eux, une valeur transmise d'une génération à l'autre :

Notre père nous répétait toujours l'importance d'étudier, de faire des efforts et d'avoir des bonnes notes. Il insistait beaucoup sur l'importance d'être professionnels. Faire des études universitaires était une obligation. Ma femme a vécu la même expérience et nous, en tant que parents, répétons le même pattern avec nos enfants (Pedro).

À cela s'ajoute un autre facteur dégagé des réflexions de deux de nos participants : le fait d'être en dehors de leur pays d'origine intensifierait l'importance qu'ils accordent à cette valeur. Autrement dit, l'importance accordée aux études serait, d'après ces deux parents, une valeur culturelle et une cause de fierté chez les parents immigrants :

Que la personne soit bien éduquée, bien instruite, qu'elle fasse des études au niveau professionnel, c'est très important, c'est quelque chose de chez moi. On est venu avec ça. La réussite scolaire c'est très important pour nous et encore plus important en étant dehors notre pays. Cette valeur devient plus forte quand nous devenons immigrants, on en est fier (Tahira).

Haut niveau d'exigence parentale

Mais un autre facteur s'ajoute encore à cette priorisation : le niveau très élevé d'exigence des parents pour tout ce qui concerne les études. Exiger beaucoup des enfants s'avère une tâche des parents, une tâche incontournable, voire obligatoire. Ces parents s'estiment donc exigeants en ce qui concerne les devoirs scolaires et les résultats académiques : « Au sujet des études, nous exigeons beaucoup de nos enfants, le bulletin doit être impeccable, des résultats à 100% ou près; l'exigence est claire, la réussite dans les études est importante » (Claudio). Ces parents estiment que la surveillance de l'évolution scolaire des enfants fait partie intégrante de leur rôle de parents.

Ce rôle parental s'exercerait tout au long de la vie étudiante des enfants, cela comprendrait l'étape universitaire. Ces parents estiment aussi que l'exercice de ce rôle n'a aucune relation avec l'âge des enfants, les parents surveillent leurs enfants et leurs résultats scolaires à n'importe quel âge : soit à l'âge scolaire ou à l'âge des études universitaires: « C'est ma responsabilité de surveiller mes enfants, de voir à ce qu'ils

étudient comme il faut, à l'âge de 6 ans en primaire, de 13 ans en secondaire, de 20 ans en Cégep, de 22 ans ou plus à l'université » (Amina).

D'après nos cinq participants, il est important que les enfants apprennent vite qu'il faut faire des efforts dans la vie. Selon eux, il faut apprendre très tôt que la persévérance est la clé pour réussir dans la vie. Autrement dit, ces parents estiment que la valeur de l'effort et le goût de l'effort sont deux éléments essentiels à inculquer aux enfants dès leur plus jeune âge. Il est donc évident que pour ces parents l'école, les devoirs scolaires et les bons résultats académiques sont des priorités. L'échec scolaire ou le décrochage ne sont pas envisageables. Travailler fort à l'école et en dehors de la classe est une obligation incontournable dès que l'enfant se trouve en âge scolaire :

Dans mon pays, nous exigeons de bons résultats scolaires auprès de nos enfants sans y trop réfléchir. Nous le faisons par réflexe. L'exigence à propos des études, c'est quelque chose enracinée en nous. Nous sommes habitués à avoir des enfants ayant des devoirs scolaires assez exigeants. Cela nous demande aussi d'être présents pour les accompagner et les guider; cela nous fait travailler fort aussi. Notre travail comme parent n'arrête jamais (Pedro).

Pour les participants, la discipline ferait partie de cette exigence, discipline dans le sens d'avoir un comportement qui reflète du respect envers leurs pairs à l'école, comme envers les enseignants. Également, discipline dans le sens d'organisation dans la réalisation des devoirs scolaires à l'école et en dehors de l'école. En somme, la discipline est une aspiration constante de ces parents. C'est en ce sens que nos cinq répondants considèrent que le système scolaire québécois néglige beaucoup d'initier les enfants à la discipline et à la rigueur à l'intérieur de la classe comme dans les devoirs en dehors de l'école.

Dans mon pays, les enfants travaillent beaucoup à l'école, la discipline est très importante. Nous, en tant que parents, nous attendions trouver la même exigence ici au

Québec. Cependant, nous avons trouvé que les devoirs en dehors de l'école sont presque inexistantes (...). La discipline... définitivement nous avons des concepts différents à ce sujet, pour nous les professeurs sont des personnes respectables, ils sont l'autorité, nous les vouvoyons, mais ici ils n'ont pas cette autorité, ici les enfants ont même le droit de contester leur autorité. Ça me choque! (Pedro)

Ces parents constatent que le taux d'échec dans la province est très fort et cela constitue un sujet de préoccupation pour eux, car l'environnement scolaire de leurs enfants n'est pas assez stimulant. Nos répondants se montrent méfiants envers le réseau scolaire public lequel, d'après eux, est négligent et aurait le taux de réussite scolaire le plus faible.

Une image positive de la performance

En effet, l'exigence mène à la performance; c'est du moins ce que les répondants espèrent. Nos participants soulignent que non seulement étudier est important, mais en plus il faut chercher la performance avec le but de développer des compétences adéquates qui amènent les enfants vers la réussite dans la vie. Nos participants considèrent que la perception qu'ils ont de la performance serait différente de celle des parents québécois: « J'ai appris en côtoyant des gens d'ici (Québec) que la performance est un facteur de stress, cela les rend anxieux, tandis que pour nous la performance est une source d'inspiration » (Amina).

Ces parents affirment inculquer à leurs enfants une image positive de la performance. Ils tentent même d'effacer toute influence susceptible de l'associer avec l'anxiété et le stress. En d'autres termes, ils s'efforcent de transmettre le goût de l'effort et de la performance aux enfants. On pourrait ajouter que si l'exigence s'avérait une tâche obligatoire pour les parents, la performance s'avère pour les enfants, selon nos

répondants, une tâche obligatoire aussi : « Nous apprenons à nos enfants à être solides et à tester le goût de l'effort afin d'avoir la fierté d'atteindre de bons résultats. Notre devoir, c'est d'exiger et le devoir à nos enfants, c'est d'y répondre » (Tahira).

Pour bien illustrer leur détermination quant à la réussite de leurs enfants, ces parents affirment qu'ils sont attentifs à leur offrir tout ce dont ils ont besoin. C'est ainsi que dans la section qui suit nous parlerons du soutien inconditionnel aux enfants, ce soutien étant une des valeurs auxquelles nos participants accordent une place centrale dans le cadre de l'éducation des enfants en contexte migratoire.

4.2.3 Le soutien inconditionnel aux enfants

Soutien matériel total

Dans les entrevues, tous les parents déclarent donner une grande importance au soutien aux enfants. Ce soutien s'avère inconditionnel et s'exerce à deux niveaux, soit matériel et affectif. En ce qui concerne le soutien matériel, celui-ci se matérialise dans un premier temps par la permanence de la résidence des enfants à la maison parentale, et dans un deuxième temps par le soutien économique. Demeurer longtemps à la maison avec les parents s'avère une pratique qui fait l'unanimité parmi nos participants. Tout au long de cette partie, nous parlerons de « la maison familiale », terme qui décrirait de manière plus précise le fait que la maison appartienne à toute la famille et non seulement aux parents : « nous ne disons pas « la maison des parents » c'est la maison de la famille, car cette maison appartient non seulement aux parents, elle est aussi aux enfants, donc on parle de « la maison familiale » (Tahira).

Selon les personnes rencontrées, les enfants d'immigrants demeureraient plus longtemps au foyer familial :

Chez nous, il n'y a pas d'âge prédéfini pour quitter la maison. Faire partir nos enfants de la maison n'est pas une question à se poser pour nous les parents immigrants. C'est sûr que nos enfants resteront avec nous pendant plusieurs années, comme dans notre pays. Présentement, mon fils a 21 ans, il est dans les études au Cégep. L'idée de s'en aller en appartement tout seul ou avec des amis, c'est quelque chose qui est très loin de ses priorités et des nôtres aussi (Amina).

Dans le même sens, toujours au sujet de la permanence des enfants au foyer familial : « Ma fille à l'âge de 18 ans était là (à la maison familiale), à l'âge de 25 ans elle est là, à l'âge de 50 ans, si elle veut, elle sera là, elle sera toujours la bienvenue et moi je serai toujours là pour elle, ma porte sera toujours ouverte pour elle » (Tahira). Ces parents assurent que dans leur pays d'origine le fait de garder les enfants pendant longtemps sans penser à un âge de départ de la maison familiale est une pratique commune, comme l'explique Claudio : « Mon fils étudie, nous lui donnons toutes les conditions nécessaires pour qu'il soit bien, confortable et tranquille. (...) Nous ne le presserons pas pour qu'il s'en aille ».

Nos cinq participants sont du même avis en ce qui concerne le fait de garder les enfants à la maison familiale le plus longtemps possible afin que ceux-ci puissent atteindre les objectifs essentiels susceptibles de les aider à faire face aux défis de la vie adulte. D'après les parents interviewés, finir des études au niveau professionnel, avoir un emploi à temps plein dans le domaine professionnel, avoir un revenu stable qui permet d'avoir accès à une bonne qualité de vie sont des objectifs essentiels qu'il faut que leurs enfants atteignent avant de quitter la maison familiale :

Je vois qu'ici les enfants quittent la maison à l'âge de 18 ans et des fois avant. Pour nous, ce n'est pas normal. On garde nos enfants à la maison jusqu'au moment où ils sont vraiment prêts pour faire face à la vie et c'est après avoir obtenu un diplôme postsecondaire, habituellement un diplôme universitaire, un travail stable et une économie correcte (Vseslava).

Selon nos sujets, l'autonomie chez des enfants d'âge adulte peut être atteinte aussi en restant au foyer familial. Voire, le fait de rester au foyer familial serait le moyen privilégié qui permettrait aux enfants de devenir autonomes et de rester autonomes sans avoir recours aux allées et retours entre la maison familiale et ailleurs au long de leur vie adulte : « Mon fils âgé de 22 ans qui habite avec nous et il est très autonome dans toutes ses affaires d'études et de travail » (Amina). De plus, selon l'expérience, d'Amina, les jeunes qui vivent avec leurs parents plus longtemps font plus d'études; elle dira en effet : « Je ne parle pas de petits cours de quelques mois, moi je parle des études au niveau universitaire, baccalauréat, maîtrise... » (Amina).

Après avoir abordé le premier aspect du soutien matériel que nos participants donnent aux enfants, nous nous attarderons au deuxième aspect, soit le côté financier. Soutenir économiquement les enfants pendant que ceux-ci sont aux études fait partie des rôles parentaux de base. Selon ces parents, le soutien économique aux enfants ne prend pas fin avec les études secondaires ou au début de l'âge adulte.

Ce soutien économique continue aussi longtemps que les enfants font des études postsecondaires. C'est ainsi que la prise en charge des enfants par leurs parents serait une réalité commune pour tous nos répondants : « Chez-nous les enfants sont pris en charge par leurs parents jusqu'à ce qu'ils terminent leurs études au niveau professionnel. S'occuper de l'aspect économique c'est notre responsabilité » (Amina). Toujours sur le même sujet : « Nous, les parents, prenons charge de nos enfants afin que ceux-ci puissent atteindre leurs objectifs professionnels. Économiquement on s'en occupe » (Vseslava).

Selon nos interviewés, ce soutien est une valeur très ancrée culturellement qui aurait été transmise par leurs parents et même par leur société :

Le soutien économique à nos enfants, c'est intégral: ils habitent avec nous, ils étudient. Nous les prenons en charge, nous sommes les responsables de leur donner toutes les conditions nécessaires afin que ceux-ci puissent étudier. Ce soutien est culturel, nous venons avec cette valeur, dans mon pays c'est naturel de penser de cette manière. Nos parents nous l'ont appris et nous l'apprenons à nos enfants, même en sachant qu'ici ça fonctionne de façon différente (Pedro).

Afin d'être en mesure de soutenir les enfants économiquement, ces parents disent travailler fort et même faire des sacrifices si nécessaire : « Si je n'ai pas les moyens d'aider mon enfant, je ferai des sacrifices » (Amina). Dans le même sens : « Je vais faire de mon mieux pour aider ma fille afin qu'elle atteigne ses objectifs professionnels, si je travaille cinq jours, je suis capable de travailler plus, je travaillerais sept jours pour elle » (Tahira).

Pour l'ensemble de nos répondants, le travail rémunéré n'est pas une priorité pour leurs enfants. Le travail rémunéré, d'après ces parents, pourrait constituer un obstacle à la parfaite concentration de leurs enfants sur l'obtention de résultats scolaires supérieurs: « Je ne le laisserai jamais aller travailler pour revenir engourdi et vivre avec du RedBull pour aller terminer ses cours. Les études sont la priorité, le côté financier, nous nous en occupons » (Amina).

Par conséquent, le travail à temps partiel est perçu comme étant une activité optionnelle de fins de semaine qui permettrait aux enfants d'avoir accès à un petit salaire pour payer leurs différentes dépenses comme les sorties, les loisirs, etc. Un lien entre travail des jeunes étudiants et décrochage a été identifié et nommé par deux de nos participants : « Ici, les adolescents peuvent travailler, cela n'existe pas chez moi, ici ces jeunes abandonnent les études à cause du travail, il faut garder l'œil sur ça » (Vseslava).

Aucune contribution économique pour les dépenses de la maison n'est attendue par nos répondants : « si elle (sa fille) décide de travailler, je ne lui dirai pas : tu payes ta nourriture ou tu payes quoi que ce soit, c'est à nous, mon mari et moi, de payer tout pendant qu'elle fait ses études » (Tahira). En comparant son expérience avec des familles québécoises, une mère ajoute : « Nous ne demandons jamais à nos enfants de contribuer à l'économie familiale. C'est impossible pour nous leur dire de se trouver un travail à mi-temps à l'âge de 16 ou 17 ans comme le font des familles québécoises » (Vseslava).

En somme, pour nos participants, le soutien matériel complet fait partie de leurs rôles comme parents. Nous pouvons même dire que ce soutien se donne de manière inconditionnelle à tout âge.

Soutien affectif

Par ailleurs, le soutien que ces parents donnent aux enfants va au-delà de la sphère matérielle, il touche aussi le domaine affectif. Les enfants, selon nos répondants, savent qu'ils peuvent toujours compter sur leurs parents : « Mon fils sait qu'il peut toujours compter sur nous (ses parents) nous sommes là pour tout ce dont il aura besoin quand il en a besoin » (Claudio). À ce sujet une mère ajoute : « On est toujours là pour nos enfants, toujours pour eux à n'importe quel âge, quoi que ce soit qui arrive à nos enfants nous sommes là pour les soutenir » (Vseslava).

Nos répondants, comme bien d'autres parents sans doute, veulent accompagner l'enfant dans sa souffrance et ses difficultés, même quand celui-ci exprime n'avoir pas besoin de l'aide de ses parents : « Nous sommes là pour nos enfants et nous serons là même s'ils nous disent que notre aide n'est pas nécessaire, ça c'est très latin ! Être là c'est notre job de parents » (Pedro).

Trois de nos sujets illustrent l'étendue et la constance de ce soutien affectif en parlant de la vie personnelle et même de la vie amoureuse de leurs enfants. De plus, ce soutien serait considéré par nos répondants comme une valeur culturelle :

Les problèmes de nos enfants sont les nôtres aussi. Si ma fille vit une déception amoureuse, nous vivons aussi un peu de cette souffrance, nous la vivons avec elle. L'accompagner dans sa souffrance, c'est notre façon de lui montrer que nous sommes là pour elle. C'est important que nos enfants sentent qu'ils sont importants pour nous, que nous sommes là pour eux, pour les aider, nous sommes comme ça, c'est culturel (Pedro).

Ces parents désirent accompagner les enfants dans leur souffrance afin de les soulager, mais ils veulent aussi enseigner des principes de vie et des prises d'attitude afin de les protéger. Une répondante nous montre qu'elle veut apprendre à son enfant à se faire respecter :

Mon fils à l'école primaire s'est fait traiter de terroriste par ses camarades. Mon petit était blessé, même si lui il ne comprenait pas ce que ces mots voulaient dire, il savait qu'il s'agissait d'une insulte. J'ai eu beaucoup de peine d'apprendre qu'à cet âge cette sorte de mot était déjà dans les bouches des petits enfants. J'avais deux choix, me taire et laisser que cela passe où agir avec le but d'accompagner mon fils dans sa souffrance et revendiquer son droit de se faire respecter. Je me suis laissée guider par mon cœur de mère. J'ai soutenu affectivement mon petit et j'ai parlé à l'école afin qu'on fasse quelque chose pour que cette sorte d'acte ne se répète plus (Amina).

Deux autres parents font un lien entre le soutien affectif et la notion de famille :

C'est très important d'être présent pour eux (des enfants), c'est le support qui est toujours là. Nos enfants sont très chers pour nous, on fait tout pour eux, on est là pour eux. C'est la notion de famille, la notion de l'aide par amour, car ce sont nos

chers enfants. La famille est précieuse. C'est avec des gestes qu'on apprend à nos enfants à aimer leur famille et à agir de la même façon que nous le faisons avec eux (Tahira).

Ce soutien s'exprime à travers l'écoute, l'accompagnement, le réconfort émotif, l'implication. Ces parents ont à cœur de venir en aide aux enfants afin que ceux-ci puissent atteindre tous leurs objectifs aussi bien personnels que professionnels.

Après cette section dans laquelle nous avons abordé des principes, valeurs et normes qui sont à la base de l'éducation des enfants dans le cadre de l'immigration, nous présenterons des réflexions de nos participants quand nous les avons questionnés sur les fondements qui soutiennent leurs choix.

4.3 La capacité d'interroger leurs valeurs, principes ou normes

Dans cette section, nous présenterons d'abord des éléments tirés des réflexions de nos participants au sujet des principes et valeurs transmises aux enfants. Par la suite, nous parlerons de la capacité de ces parents d'adapter et/ou d'intégrer des principes, normes et valeurs québécoises dans l'éducation des enfants.

Les valeurs de la famille des parents

Quand on les interroge sur les motivations qui les ont amenés à choisir les principes et valeurs qui sont à la base de l'éducation de leurs enfants, nos participants avouent n'avoir pas fait une réflexion très approfondie à ce sujet. Ils soutiennent pourtant que la transmission des principes et valeurs se ferait de manière intergénérationnelle. Nos participants disent en effet avoir reproduit la même éducation qu'eux-mêmes ont reçue de leurs parents, sans tenir compte des frontières, car cette transmission se donne même

en habitant loin du pays d'origine et dans un cadre social différent, soit même ici, au Québec :

Transmettre des valeurs, c'est toute une chaîne, nos grands-parents, nos parents, nous en tant que parents, nos enfants, et plus tard nos petits-enfants. Nous avons été éduqués avec les mêmes valeurs que nous éduquons nos enfants, ces valeurs expriment une façon d'être culturellement, elles sont importantes pour nous. Nous avons eu l'opportunité de les inculquer à notre enfant quand nous habitons à notre pays et en arrivant au Québec nous avons simplement continué à les inculquer, les frontières sont invisibles quand il s'agit d'éduquer nos enfants (Claudio).

Nos sujets vont au-delà de la description de leur rôle de parents afin de réfléchir et de nous communiquer leurs pensées sur des aspects qui sont à la base de leur propre éducation. C'est ainsi qu'ils soutiennent que les principes, valeurs ou normes qu'ils transmettent à leurs enfants refléteraient leur manière d'être, d'agir et de penser. En d'autres termes, ces parents assurent inculquer ce qu'ils sont eux-mêmes à leurs enfants :

Vos principes, vos valeurs, vous ne les trahissez pas. Nos valeurs c'est notre sceau. Nous pouvons changer des habitudes, des attitudes, de comportement, mais jamais de valeurs. Nos valeurs sont ancrées dans notre conscience et dans notre inconscient, elles déterminent notre façon d'agir. Nous transmettons à nos enfants ce que nous sommes, ce que nous avons (Pedro).

Les valeurs de la culture des parents

La transmission des valeurs culturelles du pays d'origine s'avère donc essentielle ici. Apprendre aux enfants, leur faire connaître leurs origines ethniques et les aider à s'en sentir fiers feraient partie des rôles parentaux en contexte d'immigration :

L'origine ethnique et culturelle doit absolument avoir une place dans l'éducation de mes enfants. Mes enfants connaissent leurs origines grâce à nous, les parents. Nous avons la responsabilité de leur apprendre tout sur leurs origines, sur leur culture et de les inspirer à se sentir fières de tout ça. C'est notre devoir, c'est notre tâche en tant que parents qui éduquent loin de notre terre (Tahira).

D'autres parents soulignent que conserver la culture d'origine est nécessaire pour construire une identité culturelle. Par ailleurs, en l'absence de l'appui du contexte socioculturel du pays d'origine, la tâche d'une transmission culturelle s'avère difficile. Alors, des efforts importants sont déployés par ces parents dans le but de transmettre leur culture aux enfants :

Garder notre culture c'est important, même dans un environnement avec d'autres cultures. Transmettre nos valeurs c'est transmettre notre culture. Pour nous c'est vraiment important que nos enfants aient en soi un peu de chez nous et c'est plus important qu'ils en aient quand ils habitent dans un autre pays. J'enseigne à mes enfants nos traditions, notre langue et notre culture pour garder notre culture, pour que mes enfants aient une identité propre (Vseslava).

On verra dans cette section l'existence d'une continuité de la transmission de valeurs qui aurait débuté dans le pays d'origine et qui se prolongerait dans le nouveau contexte socioculturel, soit le Québec. Ce constat nous permet de présenter la section qui suit où nous nous demandons s'il y aurait des éléments propres à la culture d'accueil qui pourraient s'intégrer et faire partie de l'éducation des enfants d'immigrants.

4.3.1 Adapter et intégrer des principes, normes et valeurs du Québec dans l'éducation des enfants d'immigrants

Comme nous en avons parlé dans la section précédente, nos sujets indiquent reproduire le modèle éducatif adopté par leurs parents dans leur pays d'origine. Ainsi, une éducation basée sur des principes, valeurs et normes propres à la culture d'origine est

reproduite auprès des enfants en terre d'accueil. En d'autres termes, ces parents se conforment à un modèle éducatif qui resterait le plus proche possible de celui de leur culture d'origine.

Intégrer des valeurs, principes ou normes éducatifs propres à la société d'accueil s'avère une pratique non naturelle pour ces parents immigrants : « Je ne me suis pas approprié des valeurs québécoises, si celles-ci ne font pas partie de mes valeurs, je ne m'identifierai pas avec elles, donc difficilement je les inculquerais à mon fils » (Claudio). Puisque ces parents sont arrivés en sol québécois à l'âge adulte et portant avec eux tout leur bagage culturel, une naturelle résistance à s'approprier des valeurs de la culture d'accueil et à les intégrer dans l'éducation des enfants se manifeste :

Je n'ai pas inclus des valeurs québécoises dans ce qu'on enseigne à nos enfants. Mon mari et moi sommes venus assez adultes et bien formés pour nous laisser influencer par cette culture. Inclure des valeurs hors notre culture serait hors nature. C'est sûr que si on trouvait quelque chose d'intéressant et positive dans la façon d'éduquer d'ici on serait ouvert à penser à l'inclure dans notre façon à nous, tout en restant fidèles à nous, à notre culture (Vseslava).

Dans le même sens, deux de nos participants insistent sur l'importance de rester proches des valeurs et pratiques éducatives propres à leur culture, mais ils disent être raisonnablement ouverts à ce que la société d'installation peut leur offrir.

Nous sommes toujours très proches de notre culture, de nos valeurs d'origine. La manière dont nous éduquons notre enfant n'a pas été influencée par la culture québécoise. Par contre, nous sommes ouverts à la diversité étant donné que notre fils en habitant ici il est fortement influencé par la culture d'ici et même par d'autres cultures. C'est sûr que ma femme et moi exigeons des choses comme si nous étions dans notre pays, pour nous c'est impossible d'éduquer notre enfant à partir d'une culture que n'est pas la nôtre (Claudio).

En même temps, trois de nos participants se prononcent en faveur d'une flexibilité culturelle qui consiste à inclure des valeurs de la société d'accueil dans leur vie quotidienne et dans l'éducation des enfants. Ainsi, certains rôles seraient touchés par ces nuances, soit le rôle professionnel, social, de couple et notamment celui de parent :

Après quelques années à habiter au Québec, je sens qu'en tant que personne, je suis plus ouverte à quelques valeurs de cette société. La franchise, la sincérité sont des valeurs que mes parents m'ont apprises, mais la culture québécoise m'a appris à donner un poids important à cette valeur. Donc, ici j'ai appris à m'exprimer sans peur d'être jugé, si quelque chose ne me plaît pas je le nomme, on a « le droit » de le nommer et cela est bien reçu par les gens, j'aime ça. En même temps, je trouve qu'ici je suis plus ouvert à quelques thèmes considérés comme tabous dans mon pays, soit le racisme et l'orientation sexuelle. Ces nuances, nous les incluons dans notre façon d'éduquer nos enfants (Pedro).

En somme, au sujet des valeurs éducatives, nos participants disent trouver les mêmes valeurs présentes dans la culture québécoise, mais avec une importance relative différente. Parfois même, les valeurs ont ici un sens différent de celui que nos participants leur donnent habituellement. Il ressort des conversations avec nos participants deux thèmes qui s'avèrent importants. Ces deux thèmes sont la notion de la liberté, et l'aspect collectiviste vs l'aspect individualiste. Nous aborderons ces dimensions dans la section qui suit.

4.3.1.1 La notion de la liberté

L'ensemble de nos répondants a souligné qu'à leur arrivée en sol québécois, ils ont ressenti une opposition entre la manière dont des parents québécois concevaient le sujet de la liberté dans le cadre de l'éducation des enfants et la manière dont eux la percevaient. Tous nos répondants observent qu'au Québec le sens de la liberté est différent de celui de leur pays. C'est ainsi que la notion de la liberté prendrait des

nuances culturelles, mais aussi des éléments particuliers propres aux expériences éducatives vécues par nos participants.

Tout d'abord, quelques parents trouvent que la société d'accueil donne aux enfants un pouvoir de choix qui n'est pas accordé avec leur maturité. D'après ces parents, le Québec serait trop permissif : « Ici, les parents croient qu'en laissant faire leurs enfants, ceux-ci apprendront le bon et le mauvais. Nous ne laissons pas nos enfants décider sur des choses dont ils ne sont pas encore dans la capacité d'assumer des responsabilités » (Claudio).

En outre, ces parents avouent ne pas se sentir en mesure d'accepter de reproduire un modèle éducatif qui à leurs avis prendrait comme base une liberté sans cadre, sans limites : « Je ne m'habituerai jamais à cet excès de liberté d'ici. Il faut mettre de limites aux enfants, c'est à nous les parents d'en mettre. Trop de liberté, ce n'est pas bon pour eux. On a la responsabilité d'élever de bons enfants bien préparés pour la vie » (Vseslava).

Selon deux de nos sujets, l'excès de liberté chez les enfants nuirait à leur avenir. En effet, le sujet des études se trouve au cœur des préoccupations des parents immigrants. Ainsi, après avoir observé la réalité de la société québécoise, une de nos participantes conclut que la problématique du décrochage scolaire ou le fait de ne pas poursuivre des études postsecondaires aurait comme cause principale une éducation basée sur une liberté sans cadre :

Je trouve qu'ici on ne donne pas l'importance qu'il faut aux études et c'est justement à cause de cette liberté trop exagérée. Les adolescents sont libres de choisir de travailler ou d'étudier. Ici, à l'âge de 16 ans, la loi permet aux enfants de décider de continuer ou d'abandonner l'école. Pour un adolescent gagner 1200\$ par mois, c'est assez, pourquoi faire de sacrifices en étudiant si on peut vivre avec ce salaire? C'est fini les études; c'est pour ça qu'ici il n'y a pas

beaucoup d'enfants qui obtiennent un diplôme après les études secondaires (Amina).

Une participante, tout en restant du même avis sur ce qui a été présenté plus haut, aborde le sujet de la liberté à partir d'un autre angle. C'est en comparant les pratiques éducatives de la société d'accueil avec celles du pays d'origine qu'une différence assez importante au sujet de la liberté a été identifiée. Ainsi, cette participante reconnaît avoir abandonné sa notion culturelle de la liberté, car celle-ci était restreinte et conduisait à des jugements limitatifs sur sa condition de femme. C'est dans ce sens que la notion de liberté de la société québécoise s'avère très positive pour cette mère :

La liberté, on a changé un peu notre façon de la voir, je ne peux pas l'amener (sa fille) ici et la faire vivre ici avec la mentalité de chez nous, lui dire non, tu ne sors pas, tu ne parles pas avec les gars, ça a changé. Il faut qu'elle soit assez libre, elle a ses propres décisions, il faut que je la laisse libre. Je ne veux pas l'étouffer. La liberté que je lui donne ici est différente de celle que je lui donnerais là-bas. Je trouve qu'elle est correcte, elle est moitié québécoise et moitié tunisienne, c'est un bon mélange (Tahira).

Dans la section qui suit, nous parlerons d'un deuxième thème qui a fait l'unanimité parmi nos participants : il s'agit de l'aspect collectiviste qui marquerait le caractère distinctif de nos participants face à l'aspect individualiste qui caractériserait la société québécoise.

4.3.1.2 L'aspect collectiviste vs l'aspect individualiste

Nos participants ont senti l'impossibilité de concilier leur mentalité collectiviste avec le caractère individualiste de la société québécoise. D'un côté, dans l'intimité de la vie familiale, des parents immigrants transmettent aux enfants ce côté collectiviste. La famille représente le noyau, la base du collectivisme : « Nous apprenons à nos enfants

l'importance de la famille, à être solidaire envers la famille et nos proches, nos voisins, nos amis, la communauté. Notre enfant l'a bien appris. Nous agissons comme si nous étions chez nous » (Claudio). D'un autre côté, ces enfants immigrants sont fortement influencés par les groupes de pairs, par les valeurs et les modes de vie transmis par la société d'installation qui est au contraire individualiste :

Nous provenons d'une société collectiviste, d'une grande famille, de grandes réunions familiales, d'être attentif à nos familles, à nos amis, à nos voisins, nous sommes comme ça. Malheureusement, dans cette société individualiste, c'est difficile pour nous d'inculquer cet aspect collectiviste à notre enfant, car ici en plus de n'avoir pas notre famille élargie, c'est normal qu'on n'arrive pas à connaître qui habite à côté de nous ou dans le même bâtiment. Les gens sont très aimables, mais le contact est vraiment limité à seulement un bonjour ou à des commentaires comme « il fait beau, il fait froid ». C'est difficile d'entrer en amitié, même avec des collègues de travail. Les relations sont restreintes au milieu de travail. Après ça, chacun sa vie. Malgré tout ça, nous ne lâchons pas. Nous sommes réalistes, nous savons que notre enfant est fortement influencé par la culture québécoise, mais si nous arrivons à l'aider à développer juste un petit peu ce côté latino collectiviste, nous serons contents des efforts faits (Claudio).

Dès l'arrivée, les immigrants doivent faire face à de multiples pressions du nouveau contexte social et culturel. À cela s'ajoute le fait qu'ils sont privés du soutien social dont ils bénéficiaient dans leur pays. L'immigration amène des familles immigrantes à se nucléariser, ce qui n'est pas forcément positif pour elles.

Chez nous, toute la famille participait à l'éducation des enfants; je parle de la famille étendue, mes parents, mes sœurs, mes frères, ma belle-famille, nous comptions sur eux pour garder nos enfants pendant que nous travaillions. Parfois, c'était compliqué parce qu'il y avait plusieurs membres de la famille qui participaient à l'éducation de mes enfants et nous ne pouvions pas nous sauver des contradictions entre nous (le couple) et notre famille (famille élargie). Ici nous sommes seuls (...). Chez nous, nous comptions sur notre famille, ici nous devons accepter de laisser nos enfants dans des

garderies, cette pratique n'est pas naturelle pour nous, elle ne sera jamais naturelle pour nous. (Pedro).

La participation de la famille élargie dans l'éducation des enfants ainsi que la présence d'un réseau social dans la vie familiale apparaissent nécessaires pour ces familles immigrantes. Une fois installés dans leur nouveau milieu de vie, ils se sont vus confrontés à l'absence de cet aspect collectiviste MUauquel il leur a été difficile de s'adapter : « Ce côté collectiviste nous manque, ici nous n'avons pas ça. C'est dommage que nos enfants n'aient pas eu l'opportunité de vivre ça. On perd ce contact avec des gens importants qui apportent une grande richesse à l'éducation de nos enfants » (Tahira).

Afin de transmettre aux enfants l'aspect collectiviste, un élément important de la culture d'origine, nos sujets mettent en œuvre quelques stratégies pour renforcer la présence morale de la famille élargie. Ils tentent de pallier un peu les effets indésirables de la distance. Ils veulent ainsi garder un lien assez fort avec la famille élargie :

Nous gardons ce côté collectiviste de notre culture. Même si mes parents et les parents de mon mari ne sont pas là, on est près d'eux. On utilise des différents moyens de communication afin de garder le contact, la relation avec eux. C'est à nous les parents la responsabilité de transmettre à nos enfants l'importance de communiquer avec la famille élargie et de ne pas perdre cette richesse familiale. C'est sûr que ni le téléphone ni la vidéoconférence ne remplaceront le fait d'être face à face, mais au moins c'est ça qu'on a pour couper un peu la distance. Ce n'est pas toujours facile (Amina).

Selon les sujets, certains parents prennent position en rejetant la manière dont la société d'accueil aborde la question, d'autres parents réagissent en allant vers la rencontre d'un point conciliateur entre leur culture d'origine et la culture d'accueil. Dans la prochaine section, nous présentons des éléments qui, d'après nos participants, pourraient rendre difficile l'éducation des enfants et même déstabiliser leur exercice parental.

4.4 Les difficultés que ces parents rencontrent et qui pourraient les déstabiliser dans leur rôle de parents

Dans cette section, nous présenterons des éléments qui constituent des difficultés rencontrées par nos répondants dans l'exercice de leur parentalité. Ces parents immigrants arrivent au pays d'accueil avec leurs propres modèles d'éducation fondés sur leur héritage culturel et sur la manière dont ils ont eux-mêmes été socialisés. Une fois installés dans le milieu d'accueil, ces parents sont confrontés à la réalité d'une société plutôt individualiste où les conceptions d'éducation sont différentes de celles qu'ils ont connues dans leurs cultures. Des entrevues réalisées auprès de nos cinq sujets nous ont permis de trouver trois éléments susceptibles de déstabiliser nos répondants dans leur rôle de parent.

Dans un premier temps, nous aborderons le sujet de l'intrusion de l'État dans la sphère familiale. Comme deuxième sujet, nous parlerons de la confusion de rôles parents - enfants. Ensuite, nous rentrerons dans le vif du sujet, d'après nos répondants, c'est le sujet de la langue d'origine versus la langue de la société.

4.4.1 L'intrusion de l'État dans la sphère familiale

Des parents immigrants se disent confrontés à la place que l'État prend dans la sphère privée qu'est la famille, cette intervention serait perçue par nos sujets comme de l'intrusion. Ces parents éprouvent des émotions négatives face à cette intervention de l'État et en particulier devant l'application des lois de la protection de la jeunesse. Ces émotions négatives chez ces parents ont été nourries par le fait d'avoir connu

directement ou indirectement des parents qui ont été signalés et qui ont vécu une évaluation exigée par la Loi de la protection de la jeunesse :

Ici, dès que ton enfant commence à fréquenter la garderie ou l'école, l'État prend le contrôle de son éducation, ce sont des professionnels de l'éducation qui ont ce mandat de t'aligner aux normes éducatives de cette société. Si tes valeurs familiales ne vont pas par la même voie que celles de l'État, celui-ci va faire irruption dans ta vie familiale. Alors, c'est la DPJ qui rentre chez toi et qui évalue si tu es un bon ou un mauvais parent. Nous, en tant que parents, n'avons pas vraiment de pouvoir sur l'éducation de nos enfants (Claudio).

En outre, ces parents considèrent que la société d'accueil accorde beaucoup de pouvoir aux enfants. Ces enfants par manque de maturité pourraient faire un mauvais usage de ces droits et contester l'autorité de leurs parents, toujours soutenus par l'intervention de l'État dans son rôle de régulateur en matière de protection de la jeunesse :

J'ai vu des enfants arriver à la maison en disant aux parents qu'à l'école on leur a dit de ne pas accepter que leurs parents leur parlent fort, car c'est la violence, et si cela arrivait il fallait appeler le 911 pour les dénoncer. J'ai vu des enfants menaçant leurs parents de contacter la DPJ pour n'importe quoi et j'ai vu des parents effrayés par ce pouvoir démesuré donné aux enfants. Le résultat final de tout ça, c'est des familles brisées, des enfants prenant du pouvoir sans aucune direction (Claudio).

Dans le même sens, une mère partage son expérience au sujet de la participation de l'école dans l'apprentissage du droit des enfants à dénoncer leurs parents :

Ma fille aînée m'a dit qu'à l'école primaire les professeurs ont dit que si les parents leur parlent à voix haute, ils peuvent appeler la police. J'ai dit O.K., tiens le téléphone, appelle, elle ne l'a pas fait. Je trouve qu'ici on donne trop de pouvoir et de liberté aux enfants. À leur jeune âge, les enfants n'ont pas un bon jugement pour bien utiliser ce pouvoir, il y a beaucoup d'enfants qui abusent de ce pouvoir. Ici, nous en tant que parents nous sommes toujours en risque de perdre notre place, notre autorité devant nos enfants, cela ne me plaît pas (Vseslava).

D'après une autre mère, des enfants élevés dans la société québécoise croient avoir le droit de contester l'autorité des adultes y compris celle des parents. Cette situation rendrait difficile l'éducation des enfants basée sur des valeurs du pays d'origine :

À l'école, l'enfant est un partenaire égal. Il y a l'autorité, c'est sûr, un respect, mais en même temps il a cette possibilité de contester et d'avoir une réponse à tout. Il pourrait demander pourquoi je dois faire ça ? Il n'est pas obligé de le faire, il le fera s'il veut. Ici on veut toujours qu'il comprenne le pourquoi de la chose, c'est très bien dans un cadre de lui apprendre un peu l'esprit critique, c'est très important, mais il y en a peut-être qui vont prendre ça comme en brute et ne faire que ça, et il y en a qui vont peut-être nuancer comme enfant, il y a des enfants qui abusent de ça. C'est dur de faire comprendre à nos enfants, dans cette société où il n'y a plus d'autorité, que c'est nous les parents, donc c'est nous l'autorité (Amina).

À la fin de cette section, deux éléments importants restent à retenir. D'abord, la société d'accueil accorderait beaucoup de pouvoir aux enfants; à cela s'ajoute le fait que l'État dans son rôle de régulateur en matière de protection de la jeunesse interviendrait dans l'éducation des enfants. Ces deux éléments sont perçus souvent comme nuisibles à l'autorité parentale qui constitue, pour nos participants, une valeur de base. Dans la prochaine section, nous aborderons un autre sujet identifié par nos participants comme susceptible de créer des difficultés dans la relation parents-enfants : la confusion des rôles.

4.4.2 La confusion de rôles parents – enfants

Un de nos sujets observe un phénomène récurrent chez les familles immigrantes. Une confusion des rôles dans la relation parents - enfants se produit ici. D'après lui, la maîtrise de la langue est l'élément qui pourrait donner un pouvoir assez important aux enfants immigrants dont leurs parents ne parlent pas la langue de la société d'accueil.

Abordons d'abord le rapport parent-enfant en général; nous reviendrons dans la prochaine section sur la place qu'occupe la langue d'origine.

J'ai vu des familles très mêlées, des parents ayant des difficultés à parler en français et demandant à leurs enfants de parler pour eux et de faire tout pour eux. Ces parents trouvent que leurs enfants appréhendent la langue plus vite qu'eux et ça fait qu'eux demandent à leurs enfants d'agir comme traducteurs. J'ai vu des enfants âgés de 12, 13, 14 ans se sentir très adultes, car c'est eux qui prennent des responsabilités qui ne sont pas accordées à leur âge. J'ai vu des enfants prenant la place de leurs parents et des parents prenant la place de leurs enfants. C'est une réalité, c'est triste (Claudio).

Selon trois de nos sujets, ces enfants ont été attirés par le type de relation qui existe entre parents et enfants québécois. La relation parents-enfants des familles québécoises, selon nos répondants, serait basée sur l'égalité et sur un genre d'amitié, ce qui placerait des parents autant que des enfants dans un rapport de partenaires. Nos répondants disent avoir refusé catégoriquement de s'adapter à cette façon d'entrer en relation avec ses enfants. Faire preuve d'autorité devant leurs enfants reste important pour les parents immigrants :

Même si les rôles sont bien établis chez nous, mon fils a essayé de nous parler et de nous traiter au style québécois, c'est à dire d'égal à égal, c'est comme si nous étions des amis. Lui, il dit qu'ici c'est comme ça, que ses amis sont des amis de leurs parents donc il voulait faire pareil. Nous n'avons pas accepté ce genre de relation, pour nous c'est clair, nous sommes les parents, il est l'enfant, chacun à son rôle. Mon fils dit que nous sommes antimodernes. Je préfère l'être avant de me perdre dans mon rôle. Nous, en tant que parents, nous avons une autorité devant nos enfants dont il faut prendre soin, celle-ci est importante autant pour nos enfants que pour nous (Pedro).

Sur le même sujet, une mère ajoute :

J'ai eu avec ma fille un peu de confrontation à l'âge de 16 ans parce qu'elle me considérait plus comme son amie que sa mère. Je lui ai dit je suis ta mère et tu me dois du respect. J'ai eu un peu de misère à le transporter. C'est en voyant ses amies québécoises, elle s'est sentie attirée par la relation que ses amies avaient avec leurs parents, une relation d'égal à égal, une relation plus d'amitié que d'autorité et de respect. À force de le répéter que mon rôle était différent de celui d'une amie, elle a fini par comprendre. C'est ma fille la plus petite (deuxième enfant née en sol canadien) avec qui j'ai eu plus de difficultés, c'est une affaire de tous les jours; elle pense qu'on pourrait arriver à se traiter d'égal à égal (Tahira).

Nous pouvons identifier dans cette section que l'autorité parentale demeure très présente dans la famille immigrante. Dans la prochaine section, nous parlerons d'un sujet qui a entraîné beaucoup de commentaires : il s'agit de la langue. Alors, nous tenterons d'approfondir le sujet.

4.4.3 La langue d'origine versus la langue de la société d'accueil

Le sujet de la langue se révèle un élément très important quand il s'agit d'éduquer des enfants en dehors du pays d'origine des parents. Nos cinq sujets interviewés considèrent que la transmission de la langue d'origine aux enfants constitue une valeur importante et incontournable dans l'éducation des enfants. Trois de nos sujets affirment avoir rencontré quelques difficultés dans la mise en pratique de la transmission de la langue parce que leurs enfants ont voulu parler la langue de la société d'accueil à la maison. Cela a créé des tensions dans la relation parents-enfants. Nos sujets se sont vus obligés d'appliquer une règle : à la maison les enfants devaient parler uniquement la langue d'origine :

Mon fils était à l'école secondaire. Un jour, il est arrivé chez nous en nous parlant en français, nous lui avons dit non, ici on parle en espagnol. Le français et l'anglais se parlent en dehors de la maison, une fois que tu es dans la maison tu es dans notre pays d'origine donc tu dois parler la langue du pays. Mon fils a

insisté pendant quelques jours, mais nous avons été fermes dans notre position, pour nous c'était une règle incontournable. Chez nous, c'est notre pays (Claudio).

Ces trois parents avouent trouver difficile la transmission de la langue d'origine aux enfants à cause de l'existence d'une pression exercée par la société d'accueil représentée par des responsables de la scolarisation des enfants :

Chaque fois que nous (ma femme et moi) communiquons avec des enseignants de notre fils, ceux-ci nous recommandaient de parler en français à la maison pour aider notre fils à améliorer son français. Mon fils arrivait chez nous en nous disant que ses professeurs lui en avaient parlé. Nous écoutions ces suggestions par respect, mais pour nous c'était clair, c'était à nous la décision de le faire ou pas. De fois nous doutions de notre décision, nous craignons d'empêcher l'insertion de notre fils à cette société et de retarder son apprentissage du français. Présentement, nous voyons que nous avons fait un bon choix, notre fils parle très bien l'espagnol, le français et l'anglais, il se sent fier de sa culture d'origine et son insertion à la culture québécoise s'est bien faite (Claudio).

En effet, selon l'expérience de nos participants, la maison s'avère le sanctuaire de l'apprentissage de la langue d'origine, cette dernière étant l'élément principal de la transmission de la culture et de l'identité chez des familles immigrantes : « Notre langue, c'est notre culture, c'est notre identité, nous devons la conserver, c'est une richesse qu'on garde précieusement pour nos enfants » (Tahira). Pour ces parents immigrants, la langue d'origine est porteuse d'intimité, d'identité, de culture : « Pour nous c'est impossible de parler en français à notre enfant. Parler à partir d'une culture qui ne nous appartient pas c'est antinaturel, ce n'est pas nous. Notre langue, c'est notre culture, notre identité » (Pedro).

Même si la deuxième langue du pays d'origine était le français, deux de nos participants accordent une importance majeure à la première langue dans l'éducation de leurs enfants : « Le français, c'est ma deuxième langue et la deuxième pour mes filles aussi. Je parle avec elles en arabe à la maison, en dehors de la maison elles parlent en français,

l'arabe il faut l'avoir, c'est notre langue, notre identité, elles le savent » (Tahira). La langue d'origine serait, de plus, la voie de communication avec la famille et le réseau d'amis qui restent dans le pays d'origine, donc la langue maternelle s'avère la voie de communication avec la culture d'origine :

Dans notre maison, c'est une règle de parler en russe. Quand nous revenons à la maison après l'école, après l'université, après le travail, nous parlons juste notre langue, nous n'utilisons ni le français ni l'anglais. J'aime que mes enfants puissent parler avec leurs grands-parents en russe, avec la famille, avec les gens qu'on a laissés dans notre pays. Chez nous on parle et on garde notre langue (Vseslava).

Transmettre la langue maternelle aux enfants en contexte migratoire s'avère très important pour des parents immigrants. Comme nous l'avons expliqué, la langue est considérée comme une valeur qui fait partie de l'héritage culturel que ces parents tiennent absolument à laisser à leurs enfants.

En somme, nous venons d'aborder longuement quelques éléments qui, selon l'expérience de nos participants, sont susceptibles de déstabiliser leur exercice parental. Dans la section qui suit, nous parlerons des stratégies que nos participants adoptent dans le but d'éviter ou de surmonter des difficultés qui peuvent se présenter dans l'exercice de l'éducation des enfants en terre d'accueil.

4.5 Des stratégies que ces parents mettent en œuvre pour dépasser des difficultés rencontrées dans l'exercice de leur rôle de parents

Dans la présente section, nous parlerons des stratégies que nos participants mettent en œuvre dans le but de prévenir ou de résoudre des conflits lors que des éléments nommés dans la section précédente ou d'autres se présentent dans le cadre de l'éducation des

enfants en contexte migratoire. C'est ainsi que, dans un premier temps « l'ouverture à la compréhension de la culture québécoise », en deuxième temps « la communication parents-enfants » et finalement « le choix du quartier et de l'entourage » se présentent comme des stratégies mises en place par nos participants pour bien éduquer leurs enfants.

4.5.1 L'ouverture à la compréhension de la culture québécoise

D'après l'expérience de nos sujets, les enfants des immigrants subiraient une forte influence de la culture de la société hôte, donc la compréhension de la culture de cette société s'avère importante, comme stratégie que nos répondants mettent en œuvre dans le but de mieux comprendre leurs enfants et le monde dans lequel ils vivent. Selon un de nos participants, la compréhension de la culture est nécessaire même si toutefois il est important de rester fidèle à ses principes de base en ce qui concerne l'éducation des enfants :

Ma femme et moi essayons de comprendre la façon de penser d'ici, cela nous aide à comprendre ce que notre fils vit dans cette société. On est capable de tolérer certains comportements de notre fils à condition que ceux-ci ne rentrent pas en conflit avec ce que nous considérons comme étant des principes de base, par exemple être respectueux. Nous ne cédon pas beaucoup, c'est la raison pour laquelle on a eu de conflits avec notre fils, mais nous faisons des efforts pour comprendre notre fils, c'est notre responsabilité, vu que c'est nous qui l'avons mis dans cette situation de double culture (Claudio).

Par ailleurs, il y a quelques parents qui voient la nouveauté de la société hôte comme positive. Ils ont donc opté pour être ouverts à une certaine influence exercée par la culture d'accueil. Ces parents préfèrent faire l'équilibre entre leur culture et la culture de la société d'installation : « Il y a de belles choses dans chaque culture. Cette société est individualiste, c'est bon dans l'aspect professionnel, mais non dans l'aspect social,

nous sommes des gens de communauté. Je veux que mon fils sache faire l'équilibre ». (Amina).

Avoir une certaine adaptation à la culture de la société d'installation peut constituer une stratégie pour rendre acceptable aux enfants le fait que leurs parents continuent de leur inculquer, ici, les règles et la langue de leur pays d'origine. Deux de nos participants seront de cet avis :

Nos enfants reçoivent tous les jours beaucoup d'information du milieu social, ils vont à l'école. Ils ont des amis, ils ont des professeurs, c'est-à-dire que l'influence de la culture québécoise est forte. C'est une réalité et elle nous oblige à la connaître, à la comprendre et à nous adapter un peu à la mentalité d'ici afin de comprendre nos enfants et de les éduquer. Il faut avoir une certaine ouverture à la culture québécoise, mais sans perdre notre essence culturelle. C'est sûr que pour nous en tant que parents des sujets de base tels que le respect, la famille, les études, l'effort dans le travail, etc., restent inaltérables (Pedro).

En revanche, une de nos participantes, tout en considérant la présence d'une mixité culturelle dans la société d'accueil, ne considère pas la nécessité de connaître et/ou de s'adapter à la culture québécoise pour éduquer ses enfants :

Il y a des parents immigrants qui croient qu'il faut se laisser imprégner de la culture d'ici pour pouvoir bien éduquer ses enfants. D'après moi, ce n'est pas nécessaire pour vivre ici. On est quand même dans un pays multiculturel, il n'y a pas juste une façon, sinon plusieurs façons de penser, de vivre, d'être. Il n'y a pas une culture, en réalité ici on peut constater qu'on vit avec une *mixture* de cultures. C'est riche, c'est intéressant de connaître un petit peu chacune, mais je n'ai pas besoin de ça pour éduquer ou pour comprendre mes enfants, j'éduque mes enfants avec ma façon, avec ma culture (Vseslava).

Un autre participant se montre du même avis en mettant l'accent sur l'importance de faire preuve de clarté sur ce qu'on transmet aux enfants :

Nous n'avons pas fait des changements radicaux dans notre façon de concevoir l'éducation des enfants. Si en tant que parents nous n'avons pas la clarté sur comment éduquer notre enfant, c'est sûr que notre enfant se perdra. Je préfère que mon fils continue à nous dire que nous sommes archaïques et trop sévères plutôt que d'être ambivalents dans tout ce qui concerne son éducation (Tahira).

L'ouverture à la compréhension de la culture québécoise, sans nécessairement avoir à intégrer le modèle éducatif de la société d'accueil à celui des parents immigrants, constitue la première stratégie mise en place dans le but d'éviter ou de dépasser des difficultés que l'immigration peut générer dans le cadre de l'éducation des enfants d'immigrants. Dans la prochaine section, on décrit une deuxième stratégie.

4.5.2 La communication parents - enfants

La communication parents - enfants est l'élément le plus important quand il s'agit de parler des stratégies mises en place dans le but de dépasser les difficultés rencontrées dans l'exercice de la parentalité. La communication en tant qu'élément stratégique aurait comme but la prévention des problèmes engendrés par le fait d'éduquer des enfants en dehors de leur culture d'origine : « Surtout dans notre situation de parents immigrants, c'est en communiquant avec nos enfants qu'on évite les mauvaises influences de cette société, qui est encore inconnue par nous autres » (Amina).

Pour une autre mère, la communication représente la grande ressource pour assurer la transmission culturelle: « La communication c'est essentiel. Cette société n'est pas la nôtre donc on ne la connaît pas, on apprend à la connaître à l'aide de nos enfants et on apprend à nos enfants à distinguer le bien du mal » (Tahira). La communication prendrait donc une valeur plus importance que celle qu'elle aurait prise dans leur pays d'origine :

La communication est le moyen par lequel nous transmettons tout ce que nous voulons que nos enfants aient. Nous profitons de tout moment pour parler avec nos enfants. Je pense qu'ici, hors notre pays, la communication avec nos enfants prend une importance majeure. Ici il y a beaucoup de choses que nous ne connaissons pas, car nous sommes venus adultes, mais nos enfants vont voir tout ça et c'est à nous d'être attentifs à tout ça afin de leur apprendre à faire des bons choix (Pedro).

Le fait d'éduquer dans un contexte socioculturel différent et inconnu amène des parents immigrants à accorder une place plus importante à la communication avec des enfants, car celle-ci serait l'élément plus accessible et le plus efficace qui aiderait aux parents à maintenir un bon lien avec leurs enfants : « Nous faisons de notre mieux, nous essayons d'avoir une bonne communication avec notre fils, même dans les moments les plus difficiles nous ne lâchons pas, la communication c'est la clé » (Claudio).

En outre, la communication s'avère un important élément stratégique dont le but serait la transmission des valeurs culturelles, des principes moraux et des normes éducatives, ainsi qu'un moyen pour guider les enfants : « Parler chaque jour avec nos enfants c'est une habitude, la communication c'est important, c'est un des moyens pour éduquer nos enfants aux valeurs, pour leur transmettre notre richesse culturelle » (Vseslava). La prochaine section portera sur le troisième et dernier élément stratégique que nos répondants privilégient dans le but de prévenir ou de résoudre des conflits susceptibles de nuire à l'éducation des enfants en contexte migratoire.

4.5.3 Choix du quartier, de l'entourage

La présence d'un entourage culturel et parfois le choix d'habiter dans une place où la présence communautaire est forte se présentent comme l'une des stratégies mises en place pour renforcer une éducation basée sur des principes et valeurs du pays d'origine, mais aussi afin de prévenir les effets indésirables engendrés par la migration.

Éduquer des enfants loin de la culture d'origine demanderait non seulement la présence des parents, mais aussi la présence d'un entourage et/ou d'une communauté qui permettrait la continuité et le renforcement d'une éducation qui prend comme base la culture d'origine des parents :

L'éducation à la maison est la base, mais ça prend aussi un entourage intéressant qui renforce ce qu'on inculque à la maison. C'est important pour nous de rester proche de notre culture. Nos enfants sont allés dans des garderies ukrainiennes (à Montréal) afin de garder notre langue en premier et de renforcer notre culture d'origine. Présentement, ils vont à l'école régulière, ils font aussi l'école ukrainienne les samedis. L'école sabbatique renforce la transmission de notre culture d'origine. Là, ils apprennent l'histoire, la géographie, l'écriture, ils sont capables de lire et d'écrire dans ma langue. C'est comme ça que nous aidons nos enfants à connaître la communauté ukrainienne, ils adorent s'y impliquer (Vseslava).

La création d'un entourage proche de la culture d'origine des parents se présente comme une stratégie mise en place sans nécessairement avoir fait l'objet d'une planification anticipée. En fait, elle se présente comme un réflexe naturel. Par contre, tisser des liens avec des gens provenant d'autres cultures n'est pas exclu pour nos participants : « C'est naturel pour nous d'être proche de notre culture. Nous sommes entourés de gens d'autres communautés aussi, mais surtout de Latino-Américains, cet entourage renforce le sentiment d'appartenance culturelle chez notre fils » (Claudio). La présence de ce cercle social jouerait un rôle important dans l'exercice de la parentalité des immigrants. Comme nous l'avons dit plus haut, ce cercle permettrait la continuité et le renforcement de la transmission culturelle auprès des enfants provenant de l'immigration :

Nos amis les plus proches et les amis de nos enfants sont des Latino-Américains, d'une façon ou d'une autre cet entourage nous aide à renforcer chez mes enfants ce que nous avons commencé à inculquer quand nous habitions dans notre pays,

notre culture d'origine, nos valeurs, nos coutumes, une façon d'être. Nous voyons des résultats dans l'agir de nos enfants, ils s'identifient avec notre communauté et s'en sentent fiers (Pedro).

Choisir un quartier qui rassemble des gens de la communauté culturelle des parents immigrants est aussi une stratégie pour transmettre et renforcer la culture d'origine chez leurs enfants : « Ce quartier est arabe, alors elle (sa fille) est avec eux. Ce que j'inculque à ma fille est tout renforcé par ses amis quand ceux-ci parlent de chez eux, et là elle l'a automatiquement assimilé » (Tahira). La présence d'un réseau ethnoculturel soutenant dans le pays d'accueil s'avère importante pour ces familles immigrantes :

Avant, on habitait dans un quartier où il y avait plusieurs familles maghrébines. Nous y sommes restés pendant 6 ans. Pendant ces années nous sentions vivre dans une petite communauté où il y avait de la solidarité entre nous. Je savais qui étaient mes voisins et je leur faisais confiance comme si nous étions chez nous. C'est comme une complicité implicite où il n'est pas nécessaire de la nommer. Cette année, on a déménagé pour un changement d'emploi. Ici c'est plus québécois, le quartier est correct. Par contre, ce côté collectiviste qu'on avait avant de déménager, il nous manque énormément. Nous nous sentons un peu perdus (Amina)

Ce dernier extrait va clore le présent chapitre intitulé *Présentation des résultats de la recherche*. Le prochain chapitre sera consacré à l'analyse et à la discussion des résultats à la lumière de notre cadre conceptuel, et ce afin de pouvoir répondre à notre objectif général : explorer l'expérience des parents immigrants en regard de l'éducation des enfants. Nous répondrons en même temps à nos quatre objectifs spécifiques de recherche lesquels seront nommés dans l'introduction du chapitre qui suit.

CHAPITRE V : DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous voulons rendre compte de la réflexion et de l'analyse générées par nos résultats de recherche. Nous nous servons de notre système de concepts, (chapitre II), afin de comprendre et d'expliquer nos données. En outre, comme nous l'avons exposé dans notre chapitre *La méthodologie de la recherche*, cette recherche est de nature exploratoire. Ainsi, elle s'inscrit dans une démarche discursive de reformulation, d'explication d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène. En effet, il s'agit d'une méthodologie de la proximité, orientée vers la compréhension de la réalité à partir des points de vue des acteurs eux-mêmes. C'est « une manière normale, spontanée, naturelle, quasi instinctive d'approcher le monde, de l'interroger et de le comprendre » (Paillé, 2007). C'est ainsi que nous nous permettons de nous laisser conduire par nos participants vers la découverte de leurs expériences en éducation des enfants en terre d'accueil.

C'est au long de ce chapitre que nous trouverons des éléments qui répondront à la question qui découle de notre problématique : *Quels sont les impacts de la migration sur le rôle de parents en regard de l'éducation de leurs enfants ?*

À l'intérieur de notre cadre conceptuel, notre projet étant d'exprimer ce que nous pensons de ce qui se passe avec les parents immigrants en regard de l'éducation des enfants en terre d'accueil, nous tenterons de comprendre nos résultats de recherche avec l'aide de notre système de concepts et sous sa forme narrative. Alors, nous reviendrons à maintes reprises sur le contenu de notre chapitre intitulé *Le cadre conceptuel de la recherche* dans le but de chercher les concepts idoines pour la compression de nos résultats.

Bien que notre cadre conceptuel soit une partie essentielle de notre modèle, nous considérerons la présence d'autres facteurs aussi importants que nos concepts. En cela, Maxwell fait une mise en garde « une orientation exclusive vers la littérature vous conduit à ignorer votre expérience, votre pensée exécutive et votre recherche exploratoire » (1999, p.57).

À la lumière de cette mise en contexte, tout au long du présent chapitre, nous nous appuyerons sur quelques extraits des propos de nos participants qui seront pertinents pour l'analyse, en étant soucieux d'éviter de nous répéter en regard de ce qui a été présenté dans notre chapitre IV. Comme le dit Maxwell, « la meilleure introduction à l'état actuel d'un secteur de recherche est une association étroite avec des experts qui connaissent le territoire » (1999, p.57). Nous comprenons de cela que nos experts sont nos participants à la recherche. C'est leur expérience qui nous apprend à comprendre notre sujet d'étude. À cela s'ajoute aussi la connaissance par expérience de la chercheuse, celle-ci étant immigrante de première génération arrivée en sol québécois à l'âge adulte et exerçant actuellement un rôle parental.

Cet aspect expérientiel rejoint Maxwell qui affirme que depuis longtemps dans la recherche qualitative il est reconnu que « le chercheur est l'instrument de la recherche » (1999, p.61). C'est ainsi que la connaissance technique du chercheur ainsi que sa subjectivité critique sont employées en tant qu'éléments du processus d'enquête. Le philosophe Hilary Putman ajoute à cela qu'une véritable analyse objective n'est pas possible, car « Toute vision est une vision à partir d'une certaine perspective, incorporant de ce fait la position de l'observateur » (cité dans Maxwell, 1999, p.61).

Malgré que nous l'ayons déjà exposé dans les chapitres précédents, il est pertinent de rappeler la nature de la population concernée par notre étude. Il s'agit de cinq parents immigrants de différentes origines ethniques dont quatre d'entre eux font partie de la

catégorie d'immigration économique dite qualifiée²¹, et un demandeur d'asile à l'arrivée au sol québécois. Même si l'élément scolarité ne constitue pas un critère de sélection dans notre recherche, nos participants présentent un haut niveau de scolarité qui va d'une formation technique professionnel jusqu'à une formation universitaire de troisième cycle.

Une lecture du rapport, émis en 2016, par l'Institut de la Statistique du Québec à propos des immigrants admis dans la catégorie immigration économique, nous amène à souligner que depuis quelques décennies la catégorie migration économique constitue la plus nombreuse de toutes les catégories d'immigrants admis dans la province. Seulement en 2016, cette catégorie représentait 60% du total des immigrants admis pendant cette période. À la lumière de toutes ces considérations, il faut conclure que la plus grande partie de notre échantillon, exactement quatre de nos cinq participants, est issue de la plus importante catégorie de population immigrante présente dans la province.

À la lecture de nos résultats de recherches présentés dans notre chapitre IV, il nous paraît évident que nos participants en tant que parents immigrants éduquent leurs enfants en suivant des modèles éducatifs propres à leur pays d'origine. De façon plus claire, nos interlocuteurs précisent exercer leur rôle de parents en mettant l'accent, de façon importante, sur la transmission de valeurs culturelles. En définitive, la transmission de valeurs se présente comme le point le plus important de l'éducation des enfants d'immigrants. Tenant compte de tous ces points exposés, ce chapitre est composé de quatre constats de recherche. Il est pertinent de préciser que des valeurs traversent de manière importante nos quatre constats.

²¹ La catégorie travailleurs qualifiés est une catégorie réglementaire de personnes qui ont été sélectionnées par la province principalement en raison de leur qualification professionnelle et de leur niveau de scolarité. (MIDI) Récupéré en janvier 2019 de : http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Pub_Immigration_et_demo_2015.pdf

Ainsi, en premier lieu, en guise d'introduction à nos quatre constats, nous parlerons de la transmission des valeurs du pays d'origine qui est centrale dans l'éducation des enfants. Cela nous permettra, en second lieu, de présenter notre premier constat, soit l'importance du respect et la prépondérance de l'autorité parentale incontestable. En troisième lieu, nous parlerons de la scolarisation, élément de protection et source de fierté. Dans une quatrième partie, nous aborderons la famille comme réseau de transmission et de solidarité. Dans une cinquième section, nous verrons que la langue maternelle des parents devient une valeur quand on éduque des enfants loin du pays d'origine.

Finalement, c'est tout au long du présent chapitre que nous trouverons des éléments qui nous aideront à répondre aux objectifs de notre recherche. Ces derniers seront présentés dans la section *Conclusion de la recherche*. À cet effet, rappelons-nous de nos quatre objectifs spécifiques :

- Déterminer les valeurs, principes ou normes sur lesquels nos interviewés fondent l'éducation de leurs enfants ;
- Étudier la capacité d'interroger et d'actualiser ces valeurs, principes ou normes.
- Identifier les difficultés que ces parents rencontrent et qui pourraient les déstabiliser dans leur rôle de parents ;
- Identifier les stratégies que ces parents mettent en œuvre pour dépasser ces difficultés.

Introduction à nos quatre constats de recherche

À la lumière de nos résultats d'analyse des expériences de parents immigrants, nous constatons une importante continuité de la transmission des valeurs propres à la culture

d'origine des parents. Comme le fait remarquer le sociologue Rocher : « la valeur inclut en soi une dimension affective qui en fait un puissant facteur dans l'orientation de l'action des personnes et des collectivités » (1969, p.59). Cela explique la préservation des valeurs dans le temps et la résistance à un changement de valeurs à l'intérieur d'une société.

Ces familles, déracinées par l'immigration, perdent leurs appuis et leurs repères. C'est dans ce contexte de déracinement que celles-ci tentent de continuer à fonctionner dans leur nouvel environnement selon les modèles du pays d'origine dont ils veulent transmettre les valeurs. Ce désir de transmission de valeurs est un désir fort et inaltérable, malgré le fait que ces efforts de transmission soient vécus dans un cadre social différent du pays d'origine. Cette volonté de transmission survit, alors même que ces parents constatent que dans la société d'accueil ces mêmes valeurs peuvent avoir un sens différent ou qu'elles ne prennent pas une grande place dans l'éducation des enfants ou simplement qu'elles ne font pas partie de ce qu'on transmet aux enfants.

Ces familles immigrantes dans « l'exil » de leur pays, se trouvant privées de leurs repères directs, devront avoir recours à leur mémoire familiale et culturelle afin d'être en mesure d'éduquer leurs enfants tout en restant fidèles à leurs valeurs. En d'autres termes, ces parents migrants se trouvent dans un nouveau contexte socioculturel, ce qui les amène à développer de nouvelles façons d'être, de faire pour transmettre leur culture et traditions.

En fait, il s'agit d'une transmission qui aurait commencé dans leur pays d'origine et qui devrait continuer, selon leur désir, dans le pays d'installation. Il est important de signaler que dans leur pays d'origine la transmission se fera de façon naturelle, sans la planifier et en cohérence avec ce qui est socialement reconnu comme idéal et attendu par les acteurs présents, soit la famille élargie, les institutions sociales, entre autres, et toute la collectivité.

Comme le dit Proulx (2004), entre les membres d'une communauté/groupe : « Il y a un partage de croyances idéologiques et d'habitudes culturelles, de valeurs communes, d'un sens de la solidarité et de l'identification à une même communauté d'appartenance » (cité dans Mihaly, 2011, p. 33). Dépourvus de tous ces repères et installés dans un contexte socioculturel différent, ces parents opteront pour une transmission de valeurs volontaire et planifiée. Cela rejoint Vatz-Laaroussi *et al.*, (2011), dont il fut question dans notre chapitre II. Ces auteurs identifient chez les familles immigrantes une dynamique de tri au niveau des transmissions.

Ainsi, les transmissions prennent la forme d'un système à deux mécaniques. D'un côté se trouve un mécanisme de reproduction, de continuité : c'est la transmission des valeurs que les parents jugent appropriées pour leurs enfants. D'un autre côté, une deuxième mécanique, celle de la production, contenant des qualités que les parents trouvent importantes, indépendamment du fait qu'elles soient valorisées ou non dans leur pays d'origine.

À la lumière de ce qui a été dit ci-haut, nous observons à partir des résultats présentés dans notre chapitre IV que les transmissions prennent majoritairement la voie de reproduction, de continuité et rarement ou jamais celle de la production. À cela, le SEIIM ajoute que cette stratégie de préservation peut être maintenue quand « La culture d'origine et celle du pays d'accueil se ressemblent. Elle peut également fonctionner si la famille a déjà une certaine connaissance des us et coutumes du pays d'adoption »²². Dans le contexte particulier de notre groupe de parents interviewés, comme vous le savez, quatre de ceux-ci sont issus d'une immigration économique; alors l'élément

²² Notes prises lors de la Formation « L'impact de l'immigration sur la famille, le réseau social et la communication d'appartenance ». Service d'éducation et d'intégration interculturelle de Montréal (SEIIM). 3e séance. Avril 2019.

temps de préparation avant l'immigration aurait permis à ces parents de se renseigner sur leur société d'adoption.

Nos répondants ont affirmé inculquer à leurs enfants de nombreuses valeurs. Plusieurs d'entre elles ont été listées au moment de la présentation de nos résultats de recherche dans notre chapitre IV. Même si toutes ces valeurs nommées par nos participants sont importantes dans le cadre de l'éducation des enfants, ces parents identifient quatre valeurs qui s'avèrent les principales à transmettre, alors même qu'ils sont en dehors leur pays d'origine. Ces valeurs représenteraient ce que Schnapper décrira comme « le noyau dur culturel » : l'autorité parentale, la scolarisation, la solidarité familiale et la langue maternelle, qui sont le résultat d'un triage des contenus de transmission en contexte migratoire. D'après cette sociologue, le noyau est représenté par l'ensemble des règles morales et certaines habitudes traditionnelles qui y sont liées. Schnapper signale que « l'émigré tente de transmettre à ses enfants le « noyau dur » de sa propre culture » (1986, p. 151). Ce noyau est vital pour les parents immigrants parce qu'il représente leur monde culturel et l'expression de leur identité.

Dans la prochaine partie, nous présentons quatre constats qui découlent de notre recherche. Comme nous l'avons exposé lors de la présentation de ce chapitre, des valeurs traversent de manière importante ces constats. De façon plus précise, il s'agit de quatre valeurs centrales qui représentent le noyau dur culturel chez nos participants. Celles-ci seront analysées plus en profondeur avec l'aide de notre système de concepts.

5.1 Premier constat : Le respect et l'autorité parentale incontestable

Héritage culturel

Malgré les différences culturelles entre les membres de notre groupe d'étude, nous observons que pour tous ces parents immigrants, l'autorité parentale constitue une valeur culturelle commune qui est sacrée et incontestable. L'exercice de cette autorité est une pratique qui aurait bercé l'enfance de ces parents. Cette valeur fait partie de l'héritage culturel et appartient à la mémoire collective. Holden (2010) explique cela en affirmant que la culture influence directement les valeurs familiales, ainsi que les croyances, les désirs et les comportements des parents qui sont guidés en grande partie par leur culture.

Cela rejoint Kohls avec sa théorie de l'iceberg de la culture. L'auteur explique que la partie visible de la culture, soit les comportements, n'est qu'une petite partie de l'iceberg. Ce sont plutôt les façons de penser et de sentir qui se retrouvent représentées par la grosse partie qui est submergée. Ces manières d'être, de sentir, de réagir et de penser sont non accessibles à première vue à l'observateur et souvent moins conscientes, mais elles n'en sont pas moins actives dans la vie de chacun.

À partir du matériel récolté grâce à nos entrevues, nous comprenons que ces parents apprennent à leurs enfants l'acceptation de leur autorité intrinsèquement liée, pour eux, à leur condition de parents. Ainsi, le respect de l'autorité des parents serait le garant du respect des règles de la société dans laquelle ces enfants grandissent. Cette reconnaissance de l'autorité parentale s'exprime par une crainte « saine », laquelle selon notre compréhension servirait comme facteur de protection de l'enfant puisqu'il l'empêche d'adopter des comportements dangereux.

Deux types de sociétés

Voir des parents exercer le droit de se faire obéir et les entendre rappeler le devoir de l'enfant d'obéir, représente d'après notre compréhension cette partie visible de

l'iceberg. Nous verrons au long de l'analyse du présent constat les parties cachées, non visibles et moins conscientes de l'iceberg. Elles font pourtant partie des facteurs qui nous aideront à mieux comprendre la base sur laquelle ce rapport d'autorité parents - enfants se maintient.

Il est important de rappeler que nos répondants dans leur totalité proviennent de sociétés dites traditionnelles : le Pérou, l'Ukraine, la Tunisie, l'Algérie et la Colombie. À propos de cela, comme nous l'avons mentionné dans notre cadre conceptuel, Camilleri (1989) trouve deux matrices de culture qui correspondent à deux façons de voir le monde, soit une société dite à dominante traditionnelle et une autre société industrialisée et principalement occidentale. Selon l'auteur, dans ces sociétés dites à dominante traditionnelle, l'autorité a une place importante, reconnue. L'individu est encadré, de la liberté occupe un rang et un espace différents de celui des sociétés dites industrialisées. Dans le même sens, Hofstede, (2004); et Triandis, (1995), parlent de deux types de sociétés : individualiste et collectiviste.

Ces parents immigrants issus de sociétés collectivistes, terme utilisé précédemment, se retrouvent une fois arrivés dans la société québécoise dans une réalité sociale différente de celle qu'ils ont connue depuis toujours. Installés dans une société occidentale individualiste, ces parents apprennent qu'on y valorise l'indépendance et l'affirmation de soi, ainsi que la compétition. Fondée sur le modèle individualiste valorisant l'égalité et la liberté individuelle, la société québécoise tend à remettre en question l'autorité suprême du chef de famille et, par extension, la pertinence de certains comportements jugés trop sévères ou coercitifs (Hammouche, 1997). Les valeurs québécoises peuvent donc entrer en conflit avec celles véhiculées par la culture de l'immigrant. Nous comprenons bien que tout ce qui risque de bouleverser le concept de la hiérarchie familiale et de l'autorité parentale se retrouvera à la base de conflits interculturels.

La lecture et l'analyse de nos résultats, au sujet du respect et de l'autorité parentale, nous font comprendre que tout ce qui menace la continuité peut se retrouver à la base des zones de tension et conflits potentiels dans le parcours des immigrants. Il suffit de prendre comme exemple le fait que dans la société d'accueil le droit de revendiquer des droits est mis de l'avant. Il est inculqué depuis le sein familial. Donc, les enfants l'apprennent depuis leur jeune âge.

Droits et Devoirs

Pour ces familles immigrantes issues de sociétés traditionnelles, le « devoir » est mis de l'avant. Alors, le concept de droit s'oppose souvent au concept de devoir. Pour les cultures des parents que nous avons interrogés, le droit individuel n'a que peu d'importance, et c'est le sens du devoir qui domine les relations familiales (Shermarke, Shirzad, Laurion, 2019). Pour les Québécois, c'est souvent le contraire.

Interdépendance et autonomie

Les concepts d'interdépendance et d'autonomie se retrouvent eux aussi souvent à la base des conflits interculturels (Shermarke, Shirzad, Laurion, 2019). La société d'adoption, par nature individualiste, valorise et encourage l'autonomie de ses citoyens. L'autonomie est comprise comme « la possibilité de vivre sans dépendre de qui que ce soit » (*Ibid.*). Cela rejoint Triadis qui explique qu'une société individualiste conçoit les liens entre les personnes comme étant moins rigides et il pose que chacun a la responsabilité de se prendre en charge (1995). Tandis que pour ces parents immigrants issus de sociétés collectivistes, l'autonomie a une autre signification : « Il s'agit d'une autonomie dans l'interdépendance. Ces sujets dans leurs pays ont été

intégrés dans des groupes plus larges, forts et soudés qui continuent de les protéger tout au long de leur vie » (Hofstede, 2004, cité dans Ramdé, 2007, p.20).

Tout en prenant en compte les éléments expliqués ci-haut, nous comprenons que la place qu'occupe la notion de l'autonomie dans la société d'adoption peut menacer chez des immigrants l'intégrité du groupe, la répartition des rôles et la division du pouvoir et, finalement l'autorité parentale. Par exemple, les parents se portent garants du comportement de l'enfant. Le comportement des enfants constitue une responsabilité à part entière des parents immigrants; ceux-ci ont le devoir de bien encadrer leurs enfants afin de les préparer pour l'avenir.

Le style éducatif s'avère alors directif. L'éducation des enfants serait pour ces parents un travail d'encadrement où le choix et la négociation n'ont pas beaucoup ou aucune place. Alors que la société d'accueil est une société de droits où les interactions entre parents et enfants sont flexibles, où la négociation prend une grande place dans le sein familial, la société d'accueil est différente. Dans la société d'accueil, l'acquisition de l'autonomie s'affiche comme la valeur centrale (Triadis, 1995) : chacun doit pouvoir justifier ses actes et ses demandes et la négociation est possible souvent.

Participation au travail domestique

Certaines exigences de la vie quotidienne matérialiseraient l'autorité parentale exercée sur des enfants. Prenons les cas de la participation active des enfants dans l'espace domestique. Ces tâches ont souvent un sens qui va plus loin que la seule utilité des tâches à accomplir. Elles font partie de la préparation à la vie en société. Elles sont une sorte de mise en place de la valeur du travail et de l'effort. De plus, elles s'inscrivent dans l'acquisition du respect. Elles font donc partie de l'apprentissage de l'habitude de penser aux autres, du renforcement de la valeur de l'entraide. Nous trouvons dans ces

éléments un fort sens de collectivité, ce que Cohen-Émérique appelle le sentiment du « nous » qui prédomine sur le moi (1990).

Il arrive aussi que ces parents exercent leur autorité en exigeant des enfants la meilleure performance scolaire possible, car les études seraient la clef de la réussite. Il ressort de nos résultats, en concordance avec certains travaux abordant le sujet de la réussite, que la scolarité constitue un élément important de transmission dans l'éducation des enfants (Tousignant, 1992). Nous en parlerons plus amplement plus loin.

Sorties et rencontres

Le contrôle exercé par les parents immigrants sur leurs enfants au sujet des sorties et fréquentations sont deux autres aspects où l'autorité parentale aussi s'applique. D'après Shermarke *et al.*, (2019), un contrôle externe apparaît; les parents immigrants et la communauté gèrent les comportements des jeunes. Nous comprenons de cela qu'il s'agit d'une mesure de protection des enfants afin de les éloigner des mauvaises influences et du danger. C'est en leur interdisant ou en leur permettant que l'on apprend ses enfants à distinguer le bien du mal.

Ce contrôle sur les sorties et les fréquentations trouve parfois des entraves dans sa mise en pratique. Les enfants d'immigrants ayant été socialisés en grande partie dans le pays d'accueil, ils revendiquent leurs droits de décision sur ces deux aspects. Alors l'autorité parentale peut se voir contestée et l'apparition de sérieux conflits de générations est toujours envisageable. Cela rejoint Legault et Fronteau, (2008, p. 56), qui expliquent que certains enfants immigrants pourront se sentir tiraillés entre les deux mondes où ceux-ci sont éduqués. On voit alors s'installer un vide éducatif, une sorte de conflit, entre les normes de leurs parents et celles de la société d'adoption.

C'est en socialisant en dehors du foyer familial que ces enfants immigrants apprennent une façon différente de fonctionner en famille. Malgré le désir des enfants immigrants de voir leurs parents assimiler des valeurs de la société d'installation, telles la démocratie et l'autonomie, entre autres, ces parents immigrants feront prévaloir leurs valeurs d'origine : « Mon fils à 15 ans exigeait beaucoup de liberté, de lui laisser prendre ses propres décisions. Nous l'avons ramené à sa réalité; dans une maison latine le respect des règles c'est une obligation » (Pedro).

Codes sociaux

D'après Vinsonneau, des enfants immigrants apprennent vite à lire les codes sociaux de leur nouvel environnement parce qu'ils sont en contact constant avec les lieux de transmission culturelle, soit l'école, le réseau social, entre autres. Cela peut entraîner parfois « Un rejet des valeurs traditionnelles transmises par la famille et un refus d'identification à l'image parentale, favorisant l'émergence d'un conflit avec la famille » (2005, p. 57).

La place de l'âge

La place de l'âge est un autre élément important de l'autorité parentale. La différence d'âge doit entraîner le respect des enfants pour les adultes. L'âge prend ici une signification d'expérience et de sagesse : les aînés ont par le fait même de leur avancement en âge une image d'autorité sur les enfants. Les éducateurs dans les milieux scolaires ainsi que tout adulte ayant un rapport d'autorité avec des enfants d'immigrants seraient détenteurs du droit au respect et détenteurs aussi d'un savoir octroyé par la position que celui-ci occupe.

Par contre, lorsque des parents immigrants affirment entrer en contact avec le milieu scolaire québécois, ces parents se disent déstabilisés par la découverte d'un rapport égalitaire entre enseignants et élèves. Cela rejoint Legault et Fronteau, (2008, p. 56), qui soulignent que des parents immigrants doivent confronter les modes d'éducation qu'ils privilégient à ceux de la société d'accueil. En effet, des malentendus s'installent dans des rencontres interculturelles, soit la culture d'accueil et la culture des arrivants.

Les zones de tension sont nombreuses

Ces constatations rejoignent Cohen-Émérique (1984) lorsqu'il parle des principales zones de tension culturelle susceptibles de provoquer des chocs culturels (dans Roy, 2003). Ces zones de tension touchent à la notion du temps et de l'espace domestique, aux codes de réciprocité, de bienséance et de politesse; aux représentations de la famille à travers les notions mêmes de personne, de statut, de rôle de chacun. Elles touchent aussi au mode d'éducation des enfants et aux attitudes vis-à-vis la scolarisation des enfants.

Le noyau dur

C'est ainsi que le respect et l'autorité parentale font partie du noyau dur culturel que les parents immigrants transmettent aux enfants. Ces deux composantes (respect et autorité) font partie des éléments d'expression de leur identité en terre étrangère. Alors ces enfants apprennent à vivre avec des modèles du pays d'origine dans une société ayant d'autres modèles différents. Comme nous l'avons expliqué dans notre cadre conceptuel, Schnapper nous rappelle que ces enfants immigrants sont des quasi-sociologues par expérience à cause de leur position entre deux cultures. En effet, ils

sont capables de distinguer entre ce qu'on peut appeler le « noyau dur » de la culture d'origine et ce qui est le résultat de l'acculturation.

Hierarchie et continuité

À ce constat, Cohen-Émerique soulève la présence d'un rapport hiérarchique chez des familles immigrantes de sociétés collectivistes. D'après l'auteur, « La relation parents - enfants se fonde sur un modèle hiérarchique avec le respect de l'autorité, mais cette relation est toujours très imprégnée d'affectivité » (1990, p. 15). Nous voyons que cette transmission prend la forme de reproduction, c'est-à-dire de continuité de la transmission d'une valeur que ces parents jugent appropriée pour l'éducation de leurs enfants en terre d'accueil (Vatz-Laaroussi *et al.*, 2001). Il s'agit d'une continuité de la transmission de valeurs, transmission qui aurait débuté dans le pays d'origine et qui se prolongerait dans le nouveau contexte socioculturel. Est-ce qu'il existe une remise en question de cette continuité ? Nous y reviendrons plus tard, car tout au long de ce chapitre nous aurons d'autres éléments qui enrichiront notre réflexion. En somme, nous venons d'analyser le premier élément constituant le noyau dur culturel chez nos répondants, soit la transmission de la valeur du respect et l'autorité parentale.

Dans la prochaine section, nous présentons la scolarisation, laquelle est aussi censée outiller les enfants pour faire face à l'avenir. C'est la raison pour laquelle les parents exercent leur autorité en exigeant des enfants la meilleure performance scolaire possible, car les études seraient la clef de la réussite.

5.2 Deuxième constat : La scolarisation, élément de protection et source de fierté

Attentes élevées

Plusieurs études, principalement ancrées dans des démarches qualitatives, se sont attardées au rapport qu'entretiennent les familles d'origine immigrante avec le système scolaire de la société québécoise, (Benoit et *al.*, 2008; Hohl, 1996 ; Michel, 2007; St-Fleur, 2007; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005). Dans cette section dédiée au sujet de la scolarisation, nous parlerons de quelques-unes d'entre elles. Nous constatons, à partir de nos résultats, que pour ces parents immigrants les études sont une valeur primordiale. L'école serait pour eux le lieu d'acquisition des savoirs surtout académiques, mais aussi sociaux. C'est-à-dire que pour ces parents l'école a comme objectif ultime la transmission des connaissances, assurant ainsi une fonction particulière, celle d'éduquer et de former les jeunes. Ces parents s'attendent à un système scolaire encadrant sur le plan académique et sur le plan comportemental. Ils veulent une école qui exige de ses élèves une bonne performance au niveau des résultats académiques et des comportements. Vatz Laaroussi et al. (2005) mettent en lumière le rapport de parents immigrants au système scolaire québécois, avec des enfants en situation de réussite scolaire. Cette recherche souligne les aspirations scolaires et socioprofessionnelles élevées de nombreux parents envers leurs enfants.

Ces parents s'attendent à la présence d'enseignants stricts dans les salles de classe et à un travail scolaire à la maison. L'accompagnement scolaire que ces parents immigrants accordent à leurs enfants occupe une grande place dans leur vie, malgré les nombreuses urgences qui les interpellent. Cela rejoint une étude réalisée par Kanouté et Lafortune (2014, p. 128) au sujet de l'intégration des familles d'origine immigrante : L'étude révèle que les enfants immigrants bénéficient tous de la disponibilité de leurs parents pour « expliquer ou superviser, si nécessaire, les devoirs et leçons ». L'étude révèle aussi que les parents immigrants ont un discours positif en présence de leurs enfants au sujet de l'école et en général sur l'éducation.

École : voie unique vers la réussite

L'analyse du corpus des entrevues que nous avons effectuées auprès de nos participants dévoile que la scolarisation et l'éducation en général occupe une place privilégiée parmi leurs priorités, et ceci dans le but de soutenir la réussite de leurs enfants. Pour nos participants, les efforts faits par leurs enfants à l'école seraient couronnés de succès dans leur bulletin. Une étude réalisée auprès de 200 adolescents réfugiés et immigrants révèle l'importante place que l'école occupe dans la vie des enfants d'immigrants et les attentes de la part de leurs parents en matière de réussite scolaire (Tousignant, 1992, cité dans Bérubé, 2000, p.60). Dans une autre étude au sujet de la transmission de valeurs chez des immigrants, l'auteure identifie la réussite scolaire comme une valeur importante au sein des familles rencontrées. Attardons-nous dans les prochains paragraphes à analyser les raisons qui amènent des immigrants à accorder une telle importance à la scolarisation et à la réussite.

En premier lieu, nous trouvons des raisons socioéconomiques qui appuient cette importance des études en cadre scolaire. Nous constatons que nos répondants proviennent de pays très différents dans leurs stades de développement, dans leur typologie, ainsi qu'au niveau des conditions économiques et sociales. Or, il est connu que dans des pays non industrialisés, il y a des déséquilibres internes aux niveaux économiques, sociaux et politiques qui créent des inégalités dans la population.

Des problèmes tels que la disproportion entre la très rapide croissance démographique et le très lent accroissement des ressources, les hauts taux de chômage, la faible présence ou dans quelques cas l'inexistence des programmes sociaux, l'inaccessibilité aux études et/ou au marché de travail, les pouvoirs exorbitants des minorités privilégiées, entre autres, font partie de la réalité de ces nations. Ayant échappé à toutes ces caractéristiques qui les ont poussés à immigrer, au prix d'efforts considérables, ces

parents veulent que leurs enfants profitent de tous les outils accessibles ici pour leur réussite sociale et économique.

Dans le climat socioéconomique instable et inégal du pays d'origine, le fait d'avoir un diplôme universitaire représente la clé de la réussite, même si ce n'est pas toujours le cas en ce qui concerne l'accès au marché de travail et à un salaire convenable. Autrement dit, dans ce scénario politique et socioéconomique, l'éducation se présente comme le moteur d'ascension sociale : « Dans mon pays si tu n'as pas une profession c'est sûr que tu vivras difficilement, les portes seront fermées pour toi, être professionnel, c'est une obligation, c'est un mandat et nous le gardons pour nous et pour nos enfants » (Pedro). Cela rejoint Tyyskää, (2008), qui affirme que « L'espoir d'un avenir meilleur pour les enfants est souvent au cœur de la décision d'émigrer » (Tyyskää, 2008, cité dans Malhame, 2010, p. 15).

Installés au Québec, ces parents réalisent être dans une société économiquement et socialement plus forte et plus stable que celle de leur nation d'origine. Par contre, ils continueront à transmettre aux enfants l'importance des études dans un but de promotion professionnelle comme la voie privilégiée d'accès à une bonne qualité de vie. En d'autres termes, ces parents immigrants exigent des enfants l'obtention d'un diplôme universitaire et même l'accession à des études supérieures (deuxième ou troisième cycle), et cela bien qu'ils sachent que dans la société d'installation, on peut avoir accès à un très bon salaire et à de bonnes conditions sociales, grâce à l'obtention d'un diplôme de niveau technique après des études moins longues. Dans une étude réalisée par Charette (2016), la majorité des personnes interviewées voient l'école du pays d'accueil comme une possibilité d'ascension sociale et économique, un outil dans l'acquisition d'un métier, une possibilité d'obtenir une place de choix dans la société, un lieu d'épanouissement et de fierté pour l'enfant et un endroit idéal pour développer la curiosité des enfants.

Quelle explication trouvons-nous à ce phénomène? En observant et en analysant l'expérience de nos sujets, nous réalisons que ces immigrants entament assez tôt des démarches afin de s'intégrer au marché du travail dans leur nouvelle société et ces démarches confirment souvent l'importance des diplômes. En effet, ils prennent alors contact avec le marché de la formation et de l'emploi ainsi qu'avec les institutions sociales susceptibles de leur donner un portrait de la réalité québécoise.

Comme nous l'avons déjà expliqué dans notre chapitre *Problématique*, et plus amplement dans notre chapitre *Le cadre conceptuel de la recherche*, le contact des immigrants avec le marché de la formation et de l'emploi leur révèle la présence d'entraves au niveau de la reconnaissance des diplômes obtenus à l'étranger. Ils se heurtent aussi à la disqualification des expériences et compétences professionnelles, pire encore chez les minorités visibles.

À ce sujet, l'Institut de recherche et d'informations socioéconomiques (IRIS)²³, en 2016, révèle dans un article que près de la moitié des nouveaux arrivants, soit 46% occupent des emplois pour lesquels ils sont surqualifiés. Ils perçoivent un salaire inférieur à celui des Canadiens d'origine et sont davantage touchés par le chômage. Ce phénomène de discrimination structurelle vécue directement ou indirectement par des parents immigrants renforcerait le sentiment de la nécessité de donner aux enfants des éléments de protection afin de les éloigner de la souffrance que ces discriminations pourraient leur infliger. Autrement dit, avoir un diplôme professionnel surtout au niveau universitaire est un élément de protection socioéconomique souhaité ardemment par les parents immigrants pour leurs enfants.

²³ Institut de recherche et d'informations socioéconomiques. 2016. Récupéré en novembre 2018 de : <https://iris-recherche.qc.ca/blogue/le-quebec-une-societe-d-accueil-qui-accueille-bien-mal>; dernière mise à jour : octobre 2016.

En second lieu, comme nous l'avons dit dans notre chapitre IV, l'éducation est valorisée pour cette population immigrante, non seulement pour les gains que celle-ci apporte aux enfants dans l'avenir, mais tout autant parce qu'elle permet aux enfants de développer leurs capacités rationnelles et parce qu'elle leur permet d'utiliser leur potentiel. Alors, l'éducation prend un sens d'héritage inaliénable qui, une fois acquis, reste une ressource absolument permanente : « Les études sont pour toute la vie, ce n'est pas uniquement un diplôme. Avoir des études se manifeste dans ton langage, dans ta façon de penser, d'agir et d'entrer en contact avec le monde » (Vseslava).

En troisième lieu, les parents immigrants misent sur la transmission de la valeur de l'éducation y compris la réussite scolaire parce que ces parents perçoivent l'éducation comme le principal moteur de l'ascension sociale. En effet, ils croient que le fait d'avoir un diplôme confère un statut social, pour eux-mêmes aussi d'ailleurs. Au moment d'arriver dans le pays d'accueil, n'ayant plus de réseau de soutien ou de revenu convenable, c'est leur scolarisation qui se révèle leur seule chance d'ascension sociale. Ces parents qui au moment des entrevues occupaient des postes de professionnels et obtenaient des revenus en haut de la moyenne ont été des modèles d'effort, de sacrifices et de réussite pour leurs enfants : « Dès l'arrivée, nous (les parents) avons travaillé fort pour avoir des emplois stimulants au niveau professionnel. Je pense ne pas me tromper en pensant que mon fils se dit : si mes parents ont pu le faire, moi aussi je pourrai le faire » (Claudio) (sic)

Pour ces parents immigrants, leur priorité absolue est de conduire leurs enfants à l'obtention de ce diplôme qui leur ouvrira toutes les portes. Les jeunes, pour leur part, n'ont pas nécessairement les mêmes priorités que leurs parents ce qui pourrait déstabiliser leurs parents dans leurs rôles d'éducateurs : « À 16 ans, mon fils a voulu lâcher l'école disant en avoir le droit. Ça a été dur pour nous, on l'a obligé à finir l'école. Maintenant rendu aux études supérieures, il nous remercie de ne pas l'avoir laissé faire » (Claudio). Cela rejoint Tyyskä, (2008), d'après l'auteur, « Un des sujets

souvent conflictuels au sein des familles immigrantes est l'insistance des parents auprès de leurs jeunes au sujet de la réussite scolaire » (cité dans Malhame, 2010, p. 15).

Ces parents immigrants arrivent en sol québécois en apportant tout un projet professionnel pour l'avenir de leurs enfants, ce qui n'est pas nécessairement le même projet que celui que ces enfants immigrants auront à l'âge de décider de leur avenir. Des conflits peuvent alors apparaître au sein des familles immigrantes déstabilisant l'équilibre familial.

Au final, bien que leur scolarité ne fasse pas partie de nos critères de sélection, il se trouve que la situation sociale familiale de notre échantillon est assez élevée, et surtout mise à profit. On peut donc parler d'un capital social constitué de la façon suivante : le niveau d'instruction des parents, la structure familiale, les projets des parents pour leurs enfants et les projets des enfants pour eux-mêmes, ainsi que la relation parents-école. Cette description rejoint Vatz-Laaroussi *et al.*, lorsqu'ils abordent le sujet de la réussite scolaire d'élèves immigrants : L'ensemble de ressources « ne serait pas déterminant, ce n'est pas tant l'existence de ce capital social comme avantage potentiel, que sa mobilisation, son actualisation et sa transmission à l'enfant » (cité dans Kanouté; Vatz-Laaroussi, Rachédi et Tchimou Doffouchi, 2008, p. 272); c'est cet ensemble de désirs et d'encouragements qui aide l'enfant et le soutient dans sa démarche scolaire.

Dans ce sens, le capital scolaire élevé des parents, ainsi que leur constante présence et leur engagement dans la vie scolaire des enfants auraient un effet positif sur le rendement scolaire de leurs enfants. Une étude faite auprès des familles immigrantes au sujet de la réussite scolaire appuie notre constat :

Les parents (immigrants) sont des modèles et se posent comme tels. Ils se présentent comme des modèles de réussite scolaire, mais aussi comme des modèles de pratiques sociales qui bonifient le scolaire : lire, aller à la

bibliothèque, parler des matières scolaires au-delà des contingences de l'école, c'est-à-dire discuter de l'utilité des mathématiques et de la biologie dans la vie. Les élèves questionnés sur les facteurs qui les motivent à réussir font référence au statut socioprofessionnel de leurs parents. On sent également que la transmission de l'ambition est revendiquée, la projection dans l'avenir est balisée. Cette volonté-obsession-urgence est ressentie par les enseignants (Kanouté; Vatz-Laaroussi, Rachédi et Tchimou Doffouchi, 2008, p. 277).

La scolarisation et la réussite se présentent donc comme le second noyau dur culturel qui prévaut malgré sa nature décontextualisée, comme nous l'avons vu plus haut. Ces parents considèrent que l'importance accordée à la scolarisation des enfants constitue une valeur culturelle. Dans nos entrevues auprès de nos participants, il est clair que la scolarisation a toujours été une valeur qui leur a été transmise depuis leur jeune âge. Nos participants à leur tour transmettent à leurs enfants cette valeur, cette transmission commencée dans leur pays d'origine continuerait en terre d'accueil (Vatz-Laaroussi *et al.*, 2001). La grande importance octroyée aux études se présente comme l'expression symbolique de l'identité culturelle des parents immigrants. C'est ainsi que la scolarisation et la réussite produisent un sentiment de fierté autant pour les parents que pour les enfants. Plusieurs parents interrogés au cours d'une recherche dirigée par Charette (2016), plaçaient beaucoup d'espoir entre les mains du système scolaire québécois, certains étant même prêts à sacrifier leur propre carrière pour la réussite scolaire de leur enfant. En plus, cette scolarisation et la réussite seraient les éléments moteurs ou déterminants qui ont motivé les parents à s'engager dans ce projet d'immigration pour favoriser le développement personnel et l'affirmation sociale de leurs enfants.

L'éducation serait donc un élément puissant qui donne aux enfants leur place dans la société québécoise : « Quand on réussit (au sujet de la scolarisation), on peut se faire respecter, on peut avoir une réputation, on est bien vu, on gagne sa place » (Amina). Ce prestige serait renforcé aussi par le fait d'avoir accès à de meilleures opportunités d'emploi, à un bon revenu et donc à une meilleure qualité de vie. Comme le fait

remarquer une maxime populaire dans le pays d'un de nos répondants : « Il faut étudier pour avancer dans la vie » (Claudio).

5.3 Troisième constat : La famille, réseau de transmission, de solidarité

Un projet familial

À la lumière de l'analyse des données recueillies dans le cadre de cette recherche et comme nous l'avons expliqué dans notre chapitre intitulé *La problématique de la recherche*, ainsi que rappelé dans notre chapitre *Le cadre conceptuel*, nous constatons que le projet migratoire est, en soi, un projet familial dont le but principal est l'avenir des enfants. Des entretiens réalisés avec nos participants, il apparaît clairement que la vie des parents immigrants tourne principalement autour du bien-être des enfants, de leur sécurité, ainsi qu'autour d'un projet où l'avenir repose fondamentalement sur la réussite scolaire et socioprofessionnelle de leurs enfants. Pour la majorité des familles qui immigrent avec des enfants en âge de fréquenter l'école, la réussite scolaire de ces derniers dans la société d'accueil représente un enjeu capital du projet d'immigration (Bahi & Piquemal, 2013; Changkakoti & Akkari, 2008; Este & Ngo, 2011; Kanouté & Lafortune, 2010; Mondain & Couton, 2011; Suárez-Orozco, Carhill, & Chuang, 2011; Vatz Laaroussi, Rachédi, & Helly, 2008).

À ce sujet, Vatz-Laaroussi affirme que le projet migratoire de nombreux immigrants repose en effet sur un projet familial qui est centré sur l'avenir des enfants : « Nombreux sont ceux qui viennent pour assurer un meilleur avenir à leurs enfants, pour leur permettre d'acquérir en terre d'exil une éducation inaccessible au pays d'origine, ou encore pour protéger leur vie et leur enfance » (2001, p.7).

Si l'avenir des enfants était déjà au centre des préoccupations des parents dans leur pays d'origine, il devient la raison principale de leur décision de quitter leur pays et la motivation centrale de leur projet migratoire. Les raisons qui justifient leur départ de leur terre natale diffèrent d'une famille à l'autre. Par contre, la recherche d'un avenir meilleur pour leurs enfants fait l'unanimité parmi nos répondants.

Puisque les enfants se trouvent au centre des priorités de leurs parents, la famille en tant que noyau demeure un précieux espace de protection, de socialisation et d'attachement. Bibeau *et al.*, confirment nos propos en affirmant que la famille « demeure pour l'immigrant la première ligne de protection de son sens d'identité. Elle lui rappelle sans cesse les raisons de son immigration et lui assure une continuité affective entre le passé et le présent » (1992, p.110).

La famille élargie

La famille étendue agit comme un lieu stable de référence sociale, et représente un espace de socialisation pour ses membres. Cette famille élargie incarne encore le réseau de solidarité sur lequel la famille nucléaire peut compter. On n'est donc pas surpris de constater que nos participants regrettent la perte de ce milieu de soutien sur lequel leurs enfants aussi auraient pu compter.

La reconstruction d'un réseau de solidarité dans la société d'accueil constitue un processus long et difficile et la reconstitution de l'équivalent d'une famille élargie peut être impossible. Des études réalisées auprès des familles immigrantes révèlent que le passage d'une société traditionnelle à une société moderne confronte l'immigrant à l'absence de la famille élargie, d'un réseau de solidarité auquel celui-ci était habitué et sur lequel il pouvait compter.

Rappelons que nos participants sont socialisés par des valeurs collectivistes. Par exemple, Vseslava rapporte que dans son pays les familles sont « tricotées serrées », que les individus font d'énormes sacrifices pour le bien de la famille. Comme nous l'avons mentionné dans notre cadre conceptuel, ainsi que plus haut dans notre premier constat, des sociétés dites collectivistes intègrent et protègent leurs individus dès leur naissance dans des groupes larges, forts et soudés tout au long de leur vie (Hofstede, 2004, cité dans Ramdé, 2007, p. 20). Leurs principes éducatifs sont plus centrés vers les relations sociales au sein du groupe d'appartenance. Ces parents immigrants avouent transmettre aux enfants l'importance de la présence et du soutien que le groupe familial et le réseau social peuvent leur fournir, ce soutien se donne à différents niveaux :

Chez-nous, nous nous aidons les uns les autres, je sais que je peux compter avec l'aide de mes parents, mes frères et sœurs ainsi qu'avec l'aide de ma belle-famille et pourquoi pas avec l'aide de nos amis. L'aide se donne à différents niveaux, soit pour faire garder mon enfant, pour le conduire ou aller le chercher à l'école, pour nous accompagner si on est malade, pour nous prêter de l'argent, pour nous fournir n'importe quoi dont on a besoin, pour avoir une épaule où pleurer, ... on reçoit de l'aide et on en donne. Pour nous, c'est évident. (Pedro)

Cet extrait entre avec justesse dans la description que Battaglini, (2000) fait au sujet du réseau d'entraide dans des pays collectivistes :

« Au pays d'origine, ces familles bénéficient d'un fort réseau d'entraide qui va souvent au-delà de la famille élargie. Du soutien au niveau matériel (prêts, dons de vêtements ou de nourriture, etc.) pratique (ménage, cuisine, gardiennage, soin aux personnes malades, etc.), moral et affectif ».

Selon Mestre (2015), plusieurs recherches montrent la famille migrante soumise à l'impact de la solitude, fruit de l'isolement et de l'individualisme occidentaux (p. 211). L'autrice identifie une importante affectation des sentiments d'identité et de filiation

chez des immigrants. L'autrice constate aussi une brutale privation de leurs repères chez les parents immigrants, perte entraînée par la rupture des liens sociaux avec le groupe d'origine, mais surtout avec la famille restée au pays d'origine. Cette absence du groupe qui formait un entourage de base est amplifiée par l'importance de la distance géographique et par le fossé culturel et social entre la société qu'on quitte et celle qu'on découvre.

Cela rejoint d'autres auteurs, qui font partie de notre cadre conceptuel, comme Cohen-Émérique (1979), et Hernandez (2007), qui expliquent qu'en contexte migratoire la famille immigrante se trouve face à elle-même, privée de la présence des éléments régulateurs normalement fournis par la famille élargie et la communauté. Alors la cellule familiale devient leur seul noyau de protection dans ce monde inconnu.

Par contre, des entretiens menés auprès de nos participants à la recherche nous révèlent que le lien avec la famille élargie demeurant au pays d'origine se maintient malgré les obstacles et constitue une ressource de protection et de continuité pour la famille immergée en contexte migratoire. Dans notre chapitre parlant du cadre conceptuel, Cohen-Émérique, dans un autre article visant des personnes issues de sociétés non occidentales, nous rappelle qu'en contexte migratoire « il n'y a jamais de coupure du milieu familial d'origine et du groupe d'appartenance; le sentiment du « nous » prédomine » (1990, p. 14).

Distance mais continuité

Parler de rupture de lien avec la famille restée au pays d'origine ne fait pas précisément partie de la réalité de ces parents immigrants qui malgré la distance géographique, l'absence physique et l'élément de temporalité, maintiennent des liens solides avec elle. L'utilisation des différents moyens de communication fait partie de la vie quotidienne

familiale dans le but de garder et de préserver les liens avec la famille élargie restée au pays d'origine :

Le lien très proche entre nos familles (restées au pays d'origine) et nous est fort, nous alimentons ce lien, il faut le faire, c'est très important pour nous comme parents et pour nos enfants, nous faisons du Skype, de téléphone, nous nous voyons et nous nous suivons sur Facebook. Nos familles, nous les avons quittées physiquement, mais jamais dans nos têtes ni dans nos cœurs. Ce lien nous rend forts quand on est loin de notre pays (Vseslava) (sic)

Cet extrait souligne l'importance des efforts déployés afin de s'occuper des liens familiaux, mais surtout il montre combien il apparaît important de transmettre aux enfants l'importance de la place que la famille élargie doit occuper dans leur vie. Il appert que la présence de la famille élargie, malgré la distance physique et le temps qui séparent la famille installée au Québec de la famille restée au pays d'origine, représente un soutien important dans leur parcours d'insertion dans la société d'accueil. Comme nous l'avons signalé dans notre chapitre II, cette parenté élargie, celle que Vatz-Laaroussi appelle le « nous familial », se transformera et s'adaptera à son nouveau contexte de migration. L'auteur nous rappelle que ce Nous familial est « fort, porteur d'un projet migratoire, vecteur d'insertion, médiateur, catalyseur et élément de continuité dans des trajectoires de ruptures et de changements » (2007, p. 2).

La famille, selon notre recherche, devient donc dans le cadre de la migration le refuge, le lieu de protection pour ses intégrants qui se trouvent en rupture des liens sociaux du groupe d'origine et en changement. Sur ce point, Cohen-Emerique (1985, cité dans Roy, p. 19) souligne que la famille (en contexte d'insertion dans le nouveau milieu) constitue le lieu sacré de préservation. Pour nos participants, la famille en effet joue un rôle central dans leur projet de migration. Celle-ci est vraiment porteuse de protection, de soutien, de transmission et de préservation.

Mémoire familiale

La famille fait aussi office de référence dans le temps et l'espace, en se constituant en « mémoire familiale », vecteur essentiel, leur permettant de continuer leur trajectoire en terre d'accueil. La mémoire familiale constitue donc un repère identitaire pour ces familles immigrantes. Elle se présente comme médiatrice d'expériences, de vécus et de sens.

C'est nos familles (la famille restée au pays d'origine) qui nous aident à transmettre tout ce qu'il faut transmettre aux enfants quand on est loin de chez nous (pays d'origine), c'est l'histoire de nos origines, le chemin que la famille a parcouru, des anecdotes familiales, nos traditions, nos succès, nos échecs, nos paysages, nos plats ... (Amina)

Effectivement, les histoires du vécu familial dans le pays d'origine, les photographies de grands-parents vivants ou décédés, ainsi que de la maison du pays d'origine, ou même des endroits qui font partie de l'histoire familiale ou du pays, sont des vecteurs de transmission identitaire que les familles immigrantes apportent dans leur trajectoire en contexte migratoire. La mémoire familiale, d'après Gaulejac (1999) est « constituée de récits, d'albums, de photos, de films, d'objets, des traces multiples qui constituent le terrain à partir duquel on se reconnaît » (cité dans Kanouté et Lafortune, 2011, p.148). Pour Halbwachs (1925), toute mémoire est « sociale », elle se présente à travers des souvenirs et émerge dans les rapports que les personnes entretiennent avec divers groupes d'appartenance.

Selon Muxel (1996, cité dans Kanouté et Lafortune, 2011, p. 148), la mémoire familiale remplirait trois fonctions précises : la réminiscence de souvenirs, la transmission d'un cadre de référence et des valeurs au sein de la famille, et la réflexivité permettant aux

membres de la famille de tirer des leçons des expériences passées : « C'est important d'apprendre à nos enfants notre histoire familiale, des bons coups qui nous inspirent à les suivre et des mauvais coups qui nous montrent quoi éviter, l'histoire familiale est quelque part un modèle qui nous guide » (Pedro).

Dans cette perspective, on peut avancer que les parents immigrants conservent des éléments de la mémoire familiale et tiennent à les transmettre à leurs enfants, car ces souvenirs constituent des éléments importants de leur identité sociale. Il convient de préciser que l'identité sociale se présente en forme de sentiment de *nous* et d'*eux* par rapport aux groupes exogènes qui professent des valeurs différentes (Zavalloni, 1973, cité dans Malewska-Peyre, 1993, p. 111-112).

Les travaux de Vatz-Laaroussi (2001), nous l'avons vu au chapitre II, démontrent avec justesse la manière dont les familles immigrantes construisent et s'identifient à partir d'une conception forte du « Nous familial » qui touche leur identité commune et renforce le noyau familial. Ce Nous familial, soutient et renforce des stratégies susceptibles d'aider à l'insertion des immigrants dans une nouvelle société.

Bref, nous constatons que la troisième partie du noyau dur culturel chez nos participants à la recherche est la transmission de la mémoire familiale qui se présente comme une mise en scène d'un Nous familial protecteur et vecteur de continuité entre le passé et le présent.

5.4 Quatrième constat : La langue d'origine devient une valeur quand on éduque des enfants loin du pays

Lorsqu'il s'agit des familles immigrantes, le sujet de la langue est souvent abordé à titre de limitation pour les parents dont la connaissance de la langue du pays d'accueil

reste imparfaite, un peu limitée. Un grand nombre de recherches affirment que des parents immigrants ont recours à l'aide de leurs enfants pour agir comme interprètes lors de prises de contact avec les diverses institutions du pays hôte familiales.²⁴ Des fossés créés par l'incapacité de communiquer directement avec la société d'installation, des responsabilités et du pouvoir donnés aux enfants non adaptés à leur jeune âge, ainsi que du danger d'une inversion des rôles parents - enfants, entre autres, sont des sujets soulevés dans de nombreuses recherches (Ramdé, 2007).

Notre recherche nous présente des résultats qui vont dans un sens inverse aux problématiques que nous venons de nommer. Plutôt que de se centrer sur des malentendus, des conflits et des difficultés, la langue maternelle se présente ici comme une valeur en elle-même, comme une source de fierté et d'identité culturelle pour nos participants. Analysons cette affirmation avec l'aide des auteurs et de nos participants à la recherche dans les paragraphes qui suivent.

Langue familiale : outil et valeur

Dans notre chapitre *Présentation des Résultats de la recherche*, nous avons exposé des extraits issus des conversations que nous avons eues avec nos participants à propos des principes sur lesquels ceux-ci fondent l'éducation de leurs enfants. Il ressort de ces conversations l'importante place que la langue occupe dans l'éducation des enfants en contexte d'immigration. Nous constatons à partir de nos résultats que des parents immigrants considèrent leur langue maternelle comme « une valeur » à transmettre aux enfants.

²⁴ Notes prises lors de la Formation « L'impact de l'immigration sur la famille, le réseau social et la communication d'appartenance ». Service d'éducation et d'intégration interculturelle de Montréal (SEIIM). 3e séance. Avril 2019.

La langue selon certains auteurs joue un rôle déterminant dans la formation de l'identité. Norton Peirce (1995, cité dans Tanguay, 2014, p. 102) précise à ce sujet qu'on élabore notre sentiment d'être à travers le langage. Dans leur pays natal, la langue, d'après nos participants, serait moins perçue dans sa fonction de marqueur d'identité que dans sa fonction d'outil de communication. Or, si la langue ne constituait pas « une valeur » dans leur patrie, celle-ci en deviendrait une lorsque nos sujets s'immergent dans ce nouveau contexte culturel. Ils font une analogie avec l'importance de la vigilance sur la question linguistique au Québec, tel que Claudio l'explique :

Ici (au Québec) notre langue est devenue une valeur, elle ne l'était pas chez nous (pays d'origine). Là-bas nous n'avions pas ce problème de la présence d'autres langues qui mettent en danger la nôtre, comme ici au Québec où on protège le français. Par contre ici notre langue n'a pas de place et étant donné que nous en avons besoin afin d'éduquer nos enfants, on la protège chez-nous (dans la maison), nous faisons la loi 101 chez-nous. Alors elle devient notre valeur primordiale.

La langue, en tant que « valeur », telle qu'elle est devenue en terre d'accueil, se manifeste, selon nos participants, à travers un besoin naturel de la transmettre aux enfants, de la garder et de la protéger, car elle est leur emblème en terre d'accueil. Autrement dit, des parents immigrants ressentent un besoin naturel de communiquer dans leur langue d'origine avec leurs proches.

Les parents immigrants reviennent même souvent sur l'impossibilité d'éduquer leurs enfants à partir d'une langue différente de leur langue maternelle. Pedro affirme à ce sujet : « Éduquer nos enfants dans une autre langue, c'est impossible. L'espagnol, c'est la voie par laquelle nous transmettons ce que nous sommes. À la maison, on n'entend que notre langue et nous en sommes très fiers ».

Langue : emblème et fierté

Il convient de préciser que tous les participants à notre recherche s'expriment dans leur langue maternelle à la maison, avec leur famille, ainsi qu'avec leurs amis. Par contre, ils communiquent en français au travail, ainsi qu'aux moments d'entrer en contact avec des institutions et des services publics. Ce constat rejoint la recherche réalisée par Natasha Tanguay où l'importance de la transmission de la langue maternelle ressort des conversations avec des immigrants : « La langue maternelle est arrivée au premier rang des préoccupations des immigrants. Ils tiennent tous à transmettre leur langue d'origine à leurs enfants, comme leur emblème identitaire » (2014, p. 102).

Nos répondants tiennent à transmettre à leur descendance leur langue d'origine, ce que Billiez (1985, p.101) explique comme un « besoin manifeste ». L'auteur compare la langue maternelle à « la trace des racines », « le sang » et identifie le désir de la léguer à leur descendance. Ce désir des parents de transmettre leur langue d'origine à leur progéniture s'expliquerait par un besoin naturel de transmettre l'héritage identitaire : « Notre langue, ça circule dans nos veines, c'est l'héritage qu'on donne aux enfants, c'est la richesse culturelle qu'on leur transmet, toute notre histoire de famille, de pays, tout ça édifie notre identité » (Tahira). (sic)

Ce qui précède rejoint Beacco (2005, p.24), qui souligne que la langue d'origine « peut se révéler être une façon de se reconnaître, car par sa « filiation génétique », elle préserverait l'héritage identitaire de façon directe ». Cette précision explique en partie pourquoi nos participants tiennent fermement à communiquer dans leur langue d'origine à la maison malgré le fait qu'ils sont habiles dans la langue de leur province d'accueil.

Communiquer avec les anciens et la communauté

Lorsque nous interrogeons nos participants sur des raisons qui pourraient expliquer ce besoin de transmission de la langue maternelle aux enfants, deux extraits rassemblent les réponses de nos cinq participants. D'abord, nos participants déclarent transmettre leur langue maternelle aux enfants non seulement pour que ceux-ci soient en mesure de communiquer avec le reste de la famille élargie ou avec la communauté culturelle, mais aussi parce qu'avoir la capacité de pouvoir parler la langue maternelle signifie garder la culture d'origine : « C'est important de parler et de garder notre langue, car c'est notre culture, j'aime que mes enfants puissent parler avec leurs grands-parents en russe » (Vseslava).

Ensuite, la langue du pays d'origine se présente comme véhicule de transmission de la mémoire familiale et de la mémoire des origines nécessaires pour développer l'identité personnelle : « Parler en arabe, c'est obligatoire pour apprendre à nos enfants qui nous sommes, d'où nous venons et vers où nous allons » (Tahira). Il faut retenir deux éléments qui ressortent de ces extraits, soit « culture » et « identité » comme facteurs explicatifs de la transmission de la langue maternelle des parents aux enfants en contexte de migration.

Langue et identité personnelle

En ce qui concerne l'identité personnelle, la culture d'origine contribue aussi à la construction de celle-ci. C'est dans l'univers linguistique que le « je » et la réalité du monde se construisent (Bernard, 1994, cité dans Tanguay, 2014, p. 103). Selon L. Bérubé, c'est « dans et à travers les changements, en l'amenant à élaborer ce qui constitue un sens pour lui et lui permettre de se reconnaître et de développer une image de soi en s'attribuant une valeur par rapport aux autres » (2000, p.24) que l'être humain se construit.

Pour illustrer nos propos, nous citons Amina qui évoque quelques éléments culturels qui, selon elle, ont participé à la construction de son identité : « Je suis maghrébine au Québec, ma langue, ma façon de voir le monde, d'agir et d'entrer en contact avec le monde m'identifient et me différencient des autres, mon identité a été bâtie grâce à tout ça ». En se basant sur ces propos, il est possible de percevoir que la culture d'origine continue de contribuer largement à la construction de l'identité de la personne alors même que cette personne ajoute à son identité les composantes de son expérience migratoire.

Langue et culture

Lorsque nous voulions identifier le rapport entre langue et culture, il ressort de nos conversations à ce sujet que la culture ne peut se transmettre qu'à partir de la langue de la culture : « Nous transmettons ce que nous sommes, notre histoire familiale, culturelle, nos coutumes, nos recettes, nos paysages, nos odeurs, nos couleurs, tout ça c'est en espagnol, c'est impossible d'imaginer d'en parler en français » (Claudio). Langue, culture et identité sont des éléments qui ressortent de cette affirmation. La culture est l'univers mental, symbolique, affectif, cognitif et comportemental qui est garante de la cohésion du groupe, mais aussi qui contribue à la construction de l'identité. C'est à travers l'internalisation de principes, d'un système de valeurs, de normes, de représentations mentales, de types de comportements, et de modes d'organisation collective que la culture garantit la cohésion du groupe.

La grande importance que nos participants attribuent à la transmission de leur langue maternelle ainsi que l'explication du statut de « valeur » que ceux-ci lui donnent en terre d'accueil, trouvent écho dans l'énoncé de Abdallah-Preteille (1991, p. 306) : « Les rapports entre langue et culture renvoient à une structuration profonde de la personnalité et notamment à la construction et la constitution de l'identité culturelle ».

L'auteur mentionne que langue et culture sont des éléments qui s'imbriquent de façon harmonieuse, phénomène qui reste dans l'univers de l'abstrait, mais qui se manifeste à travers un ressenti nommé « besoin manifeste » de transmettre la « valeur » de la langue maternelle quand on éduque des enfants hors du pays d'origine.

Après avoir associé différents éléments conceptuels aux expériences et réflexions de nos participants à propos de leur rapport avec la langue, nous trouvons encore une fois pertinent de rappeler qui est notre population à l'étude. Elle fait partie d'une migration économique, celle qui représente 60% du total des immigrants admis chaque année depuis quelques décennies. Ce type d'immigration constitue la catégorie la plus nombreuse de toutes les catégories d'immigrants admis dans la province.

Le fait de vivre une immigration planifiée dont la préparation avant le voyage a pu comporter l'apprentissage de la langue de la société d'accueil²⁵, fait que ces immigrants faisant partie de la catégorie des travailleurs qualifiés arrivent en sol québécois avec une connaissance, au moins élémentaire, du français. C'est possiblement ce contexte qui facilite, dès l'arrivée, l'installation d'un rapport positif avec la langue d'accueil. La continuité de l'apprentissage et le perfectionnement de la langue se présentent comme des possibilités souhaitables. Cette particularité distingue donc nos sujets d'autres immigrants arrivés ici dans un tout autre contexte.

Pour nos participants, la langue du Québec serait l'outil facilitateur de la poursuite d'études, de l'intégration au marché de travail, de la capacité de se créer un réseau, de l'autonomie et de la capacité à communiquer avec les institutions sociales, scolaires, médicales, entre autres. En revanche, la langue maternelle, que nous utilisons plus dans

²⁵ La maîtrise de la langue officielle de la province d'accueil fait partie des critères de sélection pour obtenir le statut de résident permanent. Citoyenneté et Immigration Canada. Récupéré en mars 2019 de : <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/services/immigrer-canada/travailleurs-qualifies-quebec.html>

la sphère de l'intimité, devient une valeur à transmettre aux nouvelles générations en terre d'exil. Elle deviendrait même un emblème, une fierté, qui fait donc aussi partie du noyau dur culturel.

Nous venons de présenter quatre constats dégagés à partir de l'analyse de notre matériel recueilli auprès de nos cinq participants à la recherche. Cette analyse a été effectuée à l'aide de nos systèmes de concepts, mais aussi des connaissances acquises par notre expérience personnelle en matière de migration. Nous nous sommes inspirés aussi de notre expérience de l'exercice du rôle parental en contexte migratoire et nous avons utilisé notre connaissance de l'éducation des enfants entre deux cultures. C'est ainsi que notre expérience personnelle devient cette expertise qui nous aide à accéder aux expériences de nos acteurs de recherche, mais aussi à les comprendre à partir de notre propre vécu. Comme Joël Cadière le mentionne, « tout peut devenir expérience... l'expérience résulte d'une incorporation particulière et singulière, acquise, apprise, transmise, éprouvée » (2017, 8). L'expérience serait une transmission à soi-même de son histoire, de ses valeurs, des pensées acquises et incorporées dans le temps passé. En effet, nos participants à la recherche décrivent non seulement des événements vécus lors de leur parcours, mais aussi ils leur donnent un sens et ce sens est unique pour chacun d'eux. La prise en compte du point de vue des acteurs devient alors une pratique incontournable pour nous dans notre ambition d'accéder à leur expérience.

Nous concluons cette section d'analyse en rappelant que notre étude songe à contribuer à la construction de pistes d'intervention auprès de cette population ainsi qu'à éclairer l'action du travailleur social en contact avec des familles immigrantes. Pour la section qui suit, nous proposons de revoir les objectifs de recherche ainsi que la question de recherche.

CONCLUSION

Portant sur l'expérience de parents immigrants en regard de l'éducation des enfants au Québec, cette recherche révèle des éléments qui pourraient aider à mieux comprendre l'expérience des familles en contexte migratoire. Dans cette dernière section, nous présenterons d'abord un résumé des résultats de la recherche en exposant dans quelle mesure ils ont été atteints. En même temps, nous mettrons en évidence les enseignements à tirer de notre recherche. Ces enseignements pourront être utilisés, nous l'espérons, dans le cadre de l'intervention auprès de gens issus de l'immigration. Enfin, à partir des réflexions de nos participants, de notre analyse, de notre système de concepts et de notre expérience, nous proposerons des pistes de recherche qui pourront inspirer de futurs chercheurs travaillant dans le même domaine.

Nos principaux résultats

L'objectif général de la recherche, qui était d'explorer l'expérience des parents immigrants en regard de l'éducation des enfants au Québec, a été atteint. Nous avons mené cette exploration à partir d'entrevues soutenues auprès de cinq participants. Nous les avons guidés dans une démarche de réflexion sur leur expérience dans leur rôle de parents aussi bien ici que dans leur pays d'origine. Nos participants se sont exprimés sur leur rôle de parents dans le cadre d'une double socialisation en ce qui concerne leur rôle parental. En effet, ils ont commencé à exercer leur rôle de parents dans une société et ils l'ont poursuivi dans une autre. Nous avons recueilli leurs réflexions marquées par le passage de la société d'origine à la société d'adoption. Nous avons recueilli leur témoignage sur leurs efforts de transmission de leur culture d'origine et sur leur travail d'adaptation à la société d'accueil.

Quatre objectifs spécifiques ont guidé notre recherche, ceux-ci ont aussi été atteints et ont contribué à atteindre notre objectif général. Ainsi nous verrons que notre question de recherche : « *Quels sont les impacts de la migration sur le rôle de parents en regard de l'éducation de leurs enfants ?* » trouve réponse tout au long de la présentation de nos principaux résultats :

Notre premier objectif spécifique était de déterminer les valeurs, principes ou normes sur lesquels ces parents fondent l'éducation de leurs enfants. Entre l'attachement de nos participants à leur culture d'origine et leur volonté d'adaptation ici, il appert qu'une dynamique de tri au niveau des transmissions se fait dans ce contexte de déracinement. Ces parents, éloignés de tous leurs repères et installés dans un contexte socioculturel différent, optent pour une transmission de valeurs propres à leur culture d'origine. Cette transmission prend la forme d'une volonté et d'un mécanisme de reproduction (Vatz-Laaroussi *et al.*, 2011) de continuité des valeurs que ces parents jugent appropriées pour leurs enfants.

C'est ainsi que toute valeur censée aider les enfants à affronter la vie constitue la base d'une bonne éducation. L'importance de l'éducation scolaire et le soutien inconditionnel aux enfants sont deux aspects dans lesquels ces parents immigrants investissent leur temps, leurs énergies. En somme, réussite scolaire et soutien à leurs enfants deviennent leurs priorités.

La scolarité des enfants est centrale : elle devient synonyme de fierté, de continuité, d'identité. Le soutien aux enfants a comme but de préparer l'enfant pour l'avenir. Dans un contexte d'interdépendance familiale, l'enfant est préparé à assumer ses devoirs avant de réclamer ses droits.

Le noyau dur culturel, est présenté dans notre chapitre V comme un ensemble des constats. Nous trouvons comme noyau dur culturel de ces parents ces valeurs qui font

aussi partie de la base sur laquelle l'éducation des enfants immigrants en terre d'accueil se bâtit : l'autorité parentale, la solidarité familiale, la langue maternelle, ainsi que l'éducation scolaire. Ils constituent le « *noyau dur culturel* » qui selon le sociologue Schnapper (1986, p. 151) représente l'ensemble des règles morales et certaines habitudes traditionnelles que l'émigré tente de transmettre à ses enfants.

Un rapport de hiérarchie entre parents et enfants prédomine dans la dynamique familiale. La valorisation de l'autorité parentale est présente. La famille nucléaire migrante devient plus soudée en contexte migratoire : un Nous familial est très présent et celui-ci inclut la famille élargie même si celle-ci se trouve loin physiquement. La langue de la société d'adoption est un domaine utilitaire pour les parents et une composante d'une identité biculturelle pour les enfants. La langue du pays d'origine devient une valeur à garder, à transmettre et à respecter surtout dans l'intimité familiale. Pour tout dire, ces valeurs représentent, pour ces parents immigrants, leur monde culturel et l'expression de leur identité.

Le deuxième objectif spécifique de notre recherche était de générer une capacité d'interroger ses valeurs, principes ou normes. Sans repères socioculturels qui confirment que leur modèle familial intériorisé dans leur pays d'origine est encore valide, pertinent, efficace et fonctionnel dans leur nouveau contexte, ces parents optent pour une stratégie de préservation culturelle afin de trouver un sain équilibre pour l'intégrité familiale. Alors, il va de soi que la famille va tenter de continuer à fonctionner dans son nouvel environnement selon les modèles du pays d'origine toute en observant et en analysant sa nouvelle société.

Est-ce qu'il existe une remise en question de cette continuité ? Il ressort des réflexions menées par nos participants à la recherche qu'une remise en question au niveau de leur rôle de parents, ainsi que d'autres aspects de leur vie personnelle, se fait lorsque ceux-ci se trouvent déracinés et face à leur nouvelle condition d'immigrants. Confrontés à

l'inconnu, les immigrants amorcent une réflexion sur leurs valeurs, leurs coutumes, modes d'éducatons des enfants, leur rapport avec les gens, le temps, l'espace, ainsi que le sens de quelques notions. Ces réflexions, d'un côté, peuvent mener au rejet de certains aspects culturels et de modèles éducatifs de la nouvelle société; d'un autre côté, la même réflexion peut conduire à l'idéalisation de certains éléments de leur propre culture.

Malgré la présence de rejet et d'idéalisation dans le cadre de la rencontre des deux cultures, ces parents font preuve d'ouverture à intégrer certaines nuances culturelles de la société d'accueil à leur bagage culturel. Par exemple, même si la négociation entre parents et enfants ne fait pas partie de leurs principes éducatifs, ces parents l'appliquent, selon l'âge de l'enfant, et l'adaptent aux situations qui d'après eux le méritent.

Le troisième objectif spécifique était d'identifier les difficultés que ces parents rencontrent et qui pourraient les déstabiliser dans leur rôle de parents. Il ressort de nos résultats la présence de certaines zones de tensions qui peuvent déstabiliser les parents dans l'exercice de leurs rôles parentaux affectant ainsi la dynamique familiale.

Tout ce qui peut nuire à l'application du principe de la hiérarchie familiale et s'opposer à l'autorité parentale doit être combattu. Il faut d'abord conserver les aspects suivants : le style directif parental, le respect, le rapport de hiérarchie entre parents et enfants. Ces éléments de comportements s'avèrent des aspects incontournables et censés maintenir la stabilité du noyau familial.

Comme tout ce qui touche à l'interdépendance familiale, pour ces parents issus de sociétés collectivistes, le Nous familial est fort et très enraciné. Même l'autonomie se cultive dans l'interdépendance. L'autonomie qui ne tiendrait pas compte des siens peut déstabiliser l'organisation familiale, l'intégrité du groupe, la distribution des rôles, des

pouvoirs, entre autres. Ce n'est pas ce genre d'autonomie qu'on recherche et qu'on permet. Ces parents favorisent une autonomie respectueuse et axée sur la participation plutôt qu'une autonomie centrée sur l'affirmation de soi et l'indépendance matérielle et émotionnelle.

Il faut soutenir la mémoire familiale qui prend une place privilégiée dans le contexte familial d'immigration. La culture d'origine, les traditions, les coutumes représentent une continuité pour la famille immigrante. Ils symbolisent aussi l'empreinte de leurs racines, la fidélité et l'attachement à ceux qui sont restés au pays d'origine. Tout ce qui peut ébranler la continuation de soi les effraie. En ce sens, des éléments culturels d'identité, telles que la langue d'origine, leurs croyances, la façon d'être parent apprise et construite dans leur pays d'origine, sont préservées précieusement.

Aussi, tout ce qui touche le domaine des responsabilités parentales en regard des enfants est considéré comme absolument obligatoire. Se porter garants des soins des enfants ainsi que des comportements de ceux-ci est une responsabilité culturellement acquise. L'intervention de l'État dans la sphère familiale est vue comme de l'intrusion dès lors la méfiance à l'égard de ses interventions s'installe.

Le dernier objectif spécifique était d'identifier les stratégies que ces parents mettent en œuvre pour dépasser ces difficultés. Il est connu que dans le cadre de la migration, la dynamique familiale est affectée; autant les parents que leurs enfants se trouvent confrontés à une double socialisation. Être parent s'apprend et se construit par acculturation et enculturation. Avec le temps, le couple en contexte migratoire développe un métissage de ses différents rôles sociaux. Nos participantes se placent plutôt dans la prévention que dans la solution de conflits; ceux-ci identifient trois stratégies de prévention :

L'ouverture à la compréhension de la culture québécoise : il appert que face à l'inconnu, ces parents immigrants tentent de découvrir leur nouvelle société, de comprendre ses normes familiales et sociales, de saisir ses codes sociaux. On pense ici au rapport à l'école, avec les enseignants ; aux fréquentations, entre autres dans le rapport entre parents et enfants propres à la société d'accueil.

Cet apprentissage de nouvelles façons d'être et de faire en tant que parent se réalise tout en exerçant leur rôle parental tel qu'ils l'ont appris dans leur milieu culturel. L'apprentissage de la nouvelle culture n'est pas signe d'acculturation. Ces parents se positionnent plutôt comme observateurs du fonctionnement de leur société d'adoption et font par la suite un tri, prenant des éléments qui pourraient faire évoluer dans un sens positif leurs rôles parentaux. Ceux qui menacent l'essence de leur manière d'être comme parent sont exclus.

La communication : communiquer quotidiennement avec les enfants s'avère essentiel, car cet exercice permettrait d'un côté aux parents d'apprendre, par leurs enfants, comment fonctionne la société d'adoption. Grâce à l'immersion des enfants dans les milieux de socialisation, école, amis, etc., ceux-ci seraient les meilleurs porteurs d'enseignements à leurs parents en regard des codes sociaux de leur nouvelle société. D'un autre côté, la communication parents - enfants permettrait aux parents de surveiller le milieu dans lequel leurs enfants grandissent, ce qui pourrait les aider à prévenir des difficultés générées par ce contexte de double culture. Enfin, la communication se présente comme le moyen privilégié pour la transmission de la culture.

Choix du quartier, de l'entourage : Le fait de voir ou de ressentir leurs façons de faire et d'être parent dans un contexte non partagé par la majorité s'avère une source de stress. Sans repères communs, il est difficile d'avoir des échanges qui ont du sens. La reconstruction d'un réseau culturel peut pallier à l'absence de repères. Nos cinq

participants à la recherche ont nommé avoir comme stratégies : habiter dans un quartier qui rejoint des gens issus de la même culture ; fréquenter des milieux qui réunissent, des gens qui partagent les mêmes coutumes, croyances ou intérêts ; créer un réseau d'amitiés et d'entraide issu de la même culture.

Impacts sur la pratique du travail social

Dans le domaine du travail social, il est possible de croire que cette étude donnera certaines pistes intéressantes qui pourront guider l'intervention des professionnels en relation d'aide, ainsi que de toute personne œuvrant auprès des familles immigrantes. Les professionnels qui interviennent auprès des familles immigrantes partagent souvent une évidence : il est important de soutenir les parents, de travailler avec eux, en vue d'un mieux-être de l'enfant, de la famille, de la société. Notre recherche espère contribuer à la construction ou à l'actualisation des outils appropriés pour intervenir auprès des familles immigrantes. Par exemple, cette étude est un apport aux professionnels qui accompagnent des enfants et leurs parents, en les aidant à déployer leurs compétences dans un nouveau contexte culturel et dans un projet de vie renouvelé par leur immigration.

Cette étude pourrait aussi contribuer aux connaissances des protagonistes du milieu scolaire afin que ceux-ci identifient et considèrent certains enjeux liés au parcours migratoire des familles avec le but de mieux comprendre diverses prises de position des parents envers l'école, envers la scolarisation, ainsi qu'envers la performance de leurs enfants. Nous espérons aussi que nos résultats seront en mesure de contribuer aux futures recherches qui s'intéresseront à la question de l'immigration et de ses enjeux.

Vu la complexité du sujet de l'immigration, il est sûr qu'en présentant nos résultats plusieurs questions seront soulevées. Nous espérons que ces questions qui ressortent

de nos analyses inspirent d'autres chercheurs à continuer d'explorer et à comprendre les enjeux qui se trouvent autour du sujet de l'immigration.

Pistes de recherche qui pourront inspirer de futurs chercheurs

Au point de départ, cette recherche a tenté de comprendre, dans son sens large, le vécu de parents immigrants en regard de l'éducation des enfants au Québec. Notre recherche, avec sa nature exploratoire, a dévoilé des éléments qui pourraient être approfondis dans une éventuelle future recherche. Cette dernière pourrait être plus précise et se concentrer sur un sujet spécifique; par exemple, du côté des parents, étudier comment ceux-ci font le tri des éléments de transmission, et sur quels facteurs ils se basent pour le faire ? On pourrait également se demander si la transmission prend la forme d'un mécanisme de reproduction ? (Vatz-Laaroussi *et al.*, 2011) Ou encore se pencher sur le rapport qu'ont les immigrants à la notion d'autonomie; enfin, pourquoi ne pas approfondir les concepts de droit et devoir, chercher à éclaircir la façon dont des groupes différents les perçoivent !

Notre matériel pourrait aussi inspirer les futurs chercheurs s'intéressant non seulement à l'expérience de parents en contexte migratoire, mais aussi aux enfants qui grandissent entre deux cultures. Ici, un sujet intéressant à étudier auprès des enfants immigrants serait leur biculturalité; on pourrait également étudier leur rapport à la langue d'origine, à son poids dans le maintien de leur identité?

Il est pertinent de mentionner que quatre de nos cinq participants ont eu un enfant au Québec et qu'ils nous ont révélé que des éléments de transmissions, de conflits et même des stratégies fonctionnent différemment pour ces enfants qui ont commencé leur socialisation au Québec, leur terre de naissance et non d'accueil. Cette donnée pourrait

inspirer une éventuelle recherche qui viserait des parents ayant des enfants nés ailleurs et au moins un enfant né en terre d'accueil.

Notre étude révèle aussi que nos participants sont des parents qui vont tenter de continuer à fonctionner dans leur nouvel environnement selon les modèles du pays d'origine tout en observant et en analysant leur nouvelle société sans y adhérer nécessairement. Quelle est la raison de ce phénomène ? Est-ce que le capital scolaire des parents serait le responsable de cette continuité et de cette résistance ?

Finalement, comme une des limites de cette recherche a été de ne recueillir que les expériences de parents, il serait intéressant d'explorer ce sujet en impliquant la participation des enfants. Dans une recherche ultérieure, la participation de ces deux acteurs enrichirait énormément l'analyse.

APPENDICE A

Guide d'entrevue

1. Principes sur lesquels les parents fondent l'éducation de leurs enfants :

Nommez quelques principes, valeurs, normes que vous transmettez à vos enfants?

Selon vous, vous éduquez/avez éduqué vos enfant en suivant :

des patterns de votre culture/pays d'origine ?

ou des patterns de la culture québécoise ?

2. Capacité d'interroger les principes sur lesquels les parents fondent l'éducation de leurs enfants :

Quels sont les raisons pour lesquels vous choisissez ces principes, valeurs, normes?

Trouvez-vous ces principes, valeurs, normes présents dans la culture québécoise ?

Et/ou Se manifestent-ils de la même manière que dans votre culture/pays d'origine ou de différente manière ?

Par rapport à ce que vous transmettez à vos enfants ou ce qui vient de votre culture/pays d'origine, y a-t-il des choses que vous avez laissées tombé ? Lesquelles ? Pourquoi ?

3. Des difficultés susceptibles de déstabiliser l'exercice du rôle parental :

Y a-t-il des choses que vous aurez voulu transmettre à vos enfants mais que vous n'avez pas pu ou avec lesquelles vos enfants n'ont pas été d'accord? Lesquelles? Pourquoi?

Selon vous, vos enfants ont intériorisé les principes, normes, valeurs que vous leurs avez transmis ? S'ils les ont intériorisés, comment s'est-il passé ?

Si NON :

Se montrent-ils résistants à accepter les principes, valeurs, normes que vous essayez de leurs transmettre ? Selon vous pourquoi résistent-ils à les accepter ?

Cette résistance génère-elle des conflits à l'intérieur de la relation parents-enfants ? Comment ça a affecté votre relation ?

4. Des stratégies que les parents mettent en œuvre pour dépasser les difficultés :

Avez-vous essayé de résoudre ces conflits ? Qu'est-ce que vous avez fait ?

Quelles sont les stratégies que vous avez mises en œuvre afin de dépasser les difficultés vécues ?

À votre avis, est-il possible pour des parents immigrants d'éduquer leurs enfants dans la société québécoise ? Y-a-t-il des contraintes ou des nuances ?

Comment est-ce que vous vous percevez en tant que parent immigrant en ce qui concerne l'éducation des enfants ?

APPENDICE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Cette recherche porte sur l'exercice de la parentalité en contexte postmigratoire au Québec menée par Diana Valdivieso Flores, candidate à la maîtrise en travail social à l'Université de Québec à Montréal. L'étudiante réalise son mémoire sous la supervision de Jean-François René (Directeur de recherche - École de travail social à l'UQAM). L'objectif général de cette recherche est d'explorer l'expérience des parents immigrants en situation d'intégration par rapport à l'éducation des enfants.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la chercheuse qui vous présente ce document.

Votre participation à cette recherche consiste à donner une entrevue individuelle au cours de laquelle il vous sera demandé de répondre à des questions sur votre expérience en tant que parent en ce qui concerne l'éducation de vos enfants. Ces questions aborderont des aspects tels que la différence culturelle entre votre pays d'origine et la culture québécoise dans la façon d'éduquer les enfants, les problèmes et conflits rencontrés, ainsi que les stratégies mises en œuvre pour dépasser ces difficultés. Cette entrevue sera enregistrée numériquement avec votre permission et la durée de cette rencontre ne devrait pas excéder deux heures.

Votre participation contribuera d'une part à l'avancement des connaissances dans le champ du travail social en ce qui concerne les pratiques parentales au sein des communautés culturelles au Québec. D'autre part, le fait de participer à cette recherche

vous offre une occasion de réfléchir et de discuter en toute confidentialité de vos propres expériences en tant que parents dans un pays distinct de votre pays d'origine. En raison de la nature sensible du sujet à l'étude, il est possible que le fait de raconter votre expérience suscite des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec moi. Une ressource d'aide pourra vous être proposée si vous souhaitez de discuter de votre situation. Si vous éprouvez un quelconque malaise avec une question ou une thématique en particulière, signalez-le moi. Nous pourrions passer à une question. Vous êtes libre de participer à ce projet de recherche. Vous pouvez aussi mettre fin à votre participation à tout moment, sans conséquence négative ou préjudice et sans avoir à justifier votre décision. Si vous décidez de mettre fin à votre participation après l'entretien, il est important d'en prévenir la chercheuse dont les coordonnées sont incluses dans ce document.

Les renseignements obtenus lors de cette recherche demeureront confidentiels et ne seront utilisés que pour les fins de la présente recherche. Seuls l'étudiante-chercheuse (Diana Valdívieso) et son directeur (Jean-François René) auront accès au matériel recueilli. Des protections techniques seront mises en place telles que l'utilisation de mot de passe, l'encryptage et le verrouillage des fichiers informatiques, ainsi que l'utilisation de classeurs verrouillés afin d'assurer la sécurité de toute l'information recueillie lors de l'entrevue. Votre formulaire de consentement sera conservé séparément sous clé pour la durée totale de la recherche. L'effacement des enregistrements et des fichiers informatiques, ainsi que la destruction des documents en version papier s'effectueront à la fin de cette recherche, au moment du dépôt final du mémoire.

Les résultats de cette recherche seront publiés dans un mémoire de maîtrise.

L'étudiante pourra utiliser des extraits de cette rencontre pour la rédaction de son mémoire, mais aucun renseignement permanent permettant de vous identifier ne sera

diffusé. Votre nom et tous ceux cités durant l'entrevue seront remplacés par un code. Notez bien que malgré ces précautions, il est possible que quelque membre de votre famille sachant de votre participation à la présente recherche arrive à reconnaître votre témoignage lors de la diffusion des résultats.

Vous aurez le choix de l'endroit et de l'heure où se déroulera la rencontre (*à votre domicile, dans un local de l'UQAM, etc.*). Votre participation est volontaire et elle ne fera l'objet d'aucune rémunération. Pour des questions additionnelles, vous pouvez contacter Diana Valdivieso, responsable de la recherche, par téléphone au 450-448-1610 ou par courriel au valflo.psycho@gmail.com Vous pouvez également discuter avec Jean-François René, directeur de la présente recherche, sur des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant.e à la recherche (514-987-3000, poste 0289, rene.jean-francois@uqam.ca)

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPE) de la Faculté des sciences humaines de l'UQAM. Pour toute question ne pouvant être adressée à la direction de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter la présidente du comité par l'intermédiaire de la coordination du CERPE : cerpe4@uqam.ca, 514 987-3636. Si vous souhaitez contacter la direction de cette recherche

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude. C'est pourquoi nous tenons à vous remercier pour le temps et l'attention que vous acceptez de consacrer à votre participation.

Je soussigné(e) _____ consens librement à participer à la recherche intitulée : « *Excercer la parentalité en contexte migratoire : Une réalité*

complexe. L'expérience de parents immigrants en situation d'intégration au Québec». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que la chercheuse m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Signature du participant, de la participante

Date

Signature de l'étudiante chercheuse

Date

Diana Valdivieso

valflo.psycho@gmail.com

450-448-1610

Projet approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université de Québec à Montréal :

(N° d'approbation : FSH-2015-026. Certificat émis le 15 avril 2015)

BIBLIOGRPHIE

- Abdallah-Preteille, M. (1991). Langue et identité culturelle. *Enfance*, 44(4), p. 305-309. Récupéré en avril 2018 de [http : /
/www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan 0013- 7545 1991 num
44 4 1986](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1991_num_44_4_1986)
- Abou, S. (1977). *Contribution à l'étude de la nouvelle immigration libanaise au Québec: Adaptation, intégration, acculturation*. Québec : Centre international de recherche sur le bilinguisme.
- Abou, S. (1990). L'insertion des immigrants : Approche conceptuelle. Dans I. SimonBarouh, et P. J. Simon (dir.), *Les étrangers dans la ville : Le regard des sciences sociale*. Paris, FR : Éditions l'Harmattan. p.126-138.
- Abou, S. (2006). L'intégration des populations immigrées dans *Revue européenne des sciences sociales*. Récupéré le 28 avril 2014 de <http://ress.revues.org/256> ; DOI : [10.4000/ress.256](https://doi.org/10.4000/ress.256)
- Abric, J.-C. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Saint-Agne, France: Érès.
- Anadon, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? ». *Recherche qualitative*, Hors-série, 5, p. 26-37
- Assemblée Nationale du Québec (2016). *Lois sur l'immigration au Québec*. Récupéré le 10 septembre 2018 de [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.p
hp?type=5&file=2016C3F.PDF](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2016C3F.PDF)

Baribeau, C. et C. Royer. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1)
Récupéré le 06 septembre 2018
de <https://www.erudit.org/en/journals/rse/2012-v38-n1-rse0675/1016748ar/>

Battaglini, A., S. Gravel, L. Boucheron et M. Fournier (2000). *Les mères immigrantes : pareilles pas pareilles! : Facteurs de vulnérabilité propres aux mères immigrantes en période périnatale*. Direction de la santé publique de Montréal-Centre. Rapport de recherche.

Beacco, J.-C. (2005). *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme "manière d'être" en Europe*. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Récupéré en juillet 2018
de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Beacco_FR.pdf

Beaudoin, A. (2013). *Transition vers la parentalité : humour et résilience*. Thèse de doctorat en psychologie. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières. Récupéré le 27 juin 2014 de <http://depote.uqtr.ca/id/eprint/6905> 141 p.

Bérubé, L. (2004). Être immigrant et parent : Un double défi d'adaptation, dans *Parents d'ailleurs, enfants d'ici. Dynamique d'adaptation du rôle parental chez les immigrants*. Québec : Presses de l'université du Québec. 250 p.

Bérubé, L. (2000). *Dynamiques d'adaptation du rôle parental chez des immigrants* Université de Montréal. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade Philosophie Doctor (Ph.D.) en andragogie.

Bibeau, G., Chan-Yip, A.M., Rousseau, C. et C. Sterling. (1992). *La santé mentale et ses visages. Un Québec pluriethnique au quotidien*, Montréal ; Gaétan Morin.

- Billiez, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité. *Revue européenne de migrations internationales*. 1(2). P. 95-105. Récupéré en juillet 2018 de https://www.persee.fr/doc/remi_0765-0752_1985_num_1_2_982#remi_0765-0752_1985_num_1_2_T1_0097_0000
- Blanco, D. (2011). *Être parent ici quand on revient de loin. Regards croisés sur la parentalité en exil*. Lyon : Réseau Samdarra. Récupéré le 10 juin 2014 de <http://www.samdarra.fr/documents/Parentalite-en-exil.pdf> 69 p.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Cadière, J. (2017). *Introduction : Qu'est-ce que l'expérience?* Forum, 2017/2 (n° 151), p. 8-12. Récupéré le 20 décembre 2019 de <https://www.cairn.info/revue-forum-2017-2-page-8.htm>
- Carof, M. (2007). Quel soutien à la parentalité dans l'accompagnement éducatif actuel? dans *Actualités*. Institut pour le travail éducatif et social. (17). 24 p.
- Chiasson-Lavoie, M. (1992). *L'approche interculturelle auprès de réfugiés et de nouveaux arrivants : Service aux migrants et immigrants*. 77 p.
- Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Québec : Les Presses de l'Université de Montréal. 192 p.
- Claes, M., Ziba-Tanguay, K., et Benoit A. (2008). La parentalité : Le rôle de la culture. Dans C. Parent, S. Drapeau, M. Brousseau et É. Pouliot (Eds.), *Visages multiples de la parentalité*. Québec : Presses de l'Université du Québec. 31 p.
- Cohen-Émérique, M., (1984). Choc culturel et relations culturelles dans la pratique des travailleurs sociaux, formation à la méthode des indices critiques. *Cahiers de sociologie économique et culturelle*. (7), 185 p.

Cohen-Émerique, M., (1990). Le modèle individualiste du sujet. Écran à la compréhension des personnes issues de sociétés non occidentales, *Cahiers de sociologie économique et culturelle*, (3), p. 9-34.

Cohen-Émerique, M., (1993). L'approche interculturelle dans le processus d'aide. *Santé mentale au Québec*, 18(1), p. 71-91. Récupéré le 10 décembre 2018 de <https://doi.org/10.7202/032248ar>

Conférence des Ministres Européens chargés des affaires familiales. XXVIIIème session. (2006). Évolution de la parentalité : Enfants aujourd'hui, parents de demain. *La parentalité positive dans l'Europe contemporaine*. Lisbonne. Portugal. 111 p.

Conseil de développement de la recherche sur la famille du Québec. (Printemps 2004). *Immigration et parentalité*. 5(2).

Coordination des ONG pour les droits de l'enfant - CODE- (2011). La parentalité en pratique. Dans *Dossier Parentalité et droits de l'enfant*. Bruxelles, Belgique. 9 p.

Dambrun, M. et C. Darnon (juin 2009). Individualisme et collectivisme dans les pratiques éducatives : le ying et le yang ? *Revue Diversité*, (157), p. 60. Récupéré le 02 février 2019 de <http://www.educ-revues.fr/DVST/AffichageDocument.aspx?iddoc=39216>

Das, Kalpana (1988). Social work and cultural pluralism in Québec: Some Unexplored issues, *Interculture*, (100), p. 30-52.

Daure, I. (2010). *Familles entre deux cultures. Dynamiques relationnelles et prise en charge systémique*. Paris : Éditions Fabert. 182 p.

- De Singly, F. (1991). *La famille : L'État des savoirs*. France : Éditions La Découverte. 443 p.
- Della Piana, V. (2011). *Éduquer en situation d'immigration. Expériences de formation en éducation permanente et réflexions*. Belgique : Centre de Formation CARDIJN (CEFOC). 17 p.
- Demers, A.-C. (2011). *Les transmissions intergénérationnelles au sein des familles réfugiées*. Mémoire de maîtrise en Travail Social. Québec : Université du Québec à Montréal, 135 p.
- Deslauriers, J-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill Éditeurs. 142 p.
- Deslauriers, J-P. et M. Kérésit. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives. *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques. Rapport présenté au Conseil québécois de la recherche sociale*. Montréal : Centre international de criminologie comparée. Université de Montréal. p. 109-136.
- Doumont, D, Renard, F. (nov. 2004). *Parentalité : Nouveau concept, nouveaux enjeux ?* Belgique : Unité d'Éducation pour la santé. École de santé publique. Récupéré le 25 juin 2014 de <https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/reso/documents/Dos31.pdf> 18 pp.
- Dubet, F., A. Zeitler et J. Guérin. (2012). La construction de l'expérience. *Recherche et formation*. Récupéré le 02 décembre 2019 de <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1887> ; DOI : [10.4000/rechercheformation.1887](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1887)
- FNAR. (2009). *Guide de bonnes pratiques de soutien à la parentalité*. Paris : FNARS. 196 p.

Gratton, D. (2009). *L'interculturel pour tous. Une initiation à la communication pour le troisième millénaire*. Anjou : Éditions Saint-Martin.

Guelamine, F. (2000). *Intervenir auprès des populations immigrées*. Paris : Dunod. 167 p.

Hamel M-P et Sylvain L. (2012). *Aider les parents à être parents. Une perspective internationale sur les dispositifs de soutien à la parentalité*. Centre d'analyse stratégique. Récupéré le 19 décembre 2018 de <https://www.researchgate.net/publication/260981968>

Hammouche, A. (1997). *Famille relationnelle en situation migratoire, autorité paternelle et puissance publique*. Lien Social et Politiques, (37).

Hernandez, S. (2007). *Les hommes immigrants et leur vécu familiale : Impact de l'immigration et intervention*. (15). Centre de recherche et de formation CSSS de la Montagne. Québec. Récupéré en mai 2018 de <http://www.santecom.qc.ca/bibliothequevirtuelle/hyperion/9782922748000.pdf>

Hofstede, G. et G.J. Hofstede. (2004). *Cultures and Organizations: Software of the Mind: Intercultural Cooperation and its Importance for Survival*, New York, McGraw-Hill.

Holden, G. (2010). *Parenting. A dynamic perspective*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Houzel D. (2017). *Les enjeux de la parentalité*. France : Éditions Eres.

Kanouté, F. et G. Lafortune. (2011). *Familles québécoises d'origine immigrante. Les dynamiques de l'établissement*. Les Presses de l'université de Montréal.

Kanouté, F. et G. Lafortune. (2014). *L'intégration des familles d'origine immigrante. Les enjeux sociosanitaires et scolaires*. Les Presses de l'université de Montréal.

Kanouté, F., M. Vatz Laaroussi, L. Rachédi et M. Tchimou Doffouchi. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), p. 265-289. Récupéré en juin 2018 de <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2008-v34-n2-rse2553/019681ar/>

Lacourse, M-T. (2005). *Famille et société*. (3e édition). Québec : Chenelière Éducation. 332 p.

Lamoureux, A. et all. (1992). *Une démarche scientifique en sciences humaines: méthodologie*, Laval: Études vivantes, 638 p.

Lefrançois, R. (1992). *Stratégie de recherche en science sociales*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal. 358 p.

Legault, G. et J. Fronteau. (2008). Les mécanismes d'inclusion des immigrants et des réfugiés Dans Legault, G. et L. Rachédi, *L'intervention Interculturelle*. 2^e Édition. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur. p. 43-66.

Malewska-Peyre, H. (1993). L'identité négative chez les jeunes immigrés. *Communautés culturelles et santé mentale II*. 18(1), printemps. Récupéré en décembre 2018 de <https://doi.org/10.7202/032250ar>

Malhame, Y. (2010). *Conflits intergénérationnels au sein de familles immigrantes : L'expérience d'une approche de médiation familiale et interculturelle dans un contexte de protection de la jeunesse*. Essai présenté à la Faculté des arts et des sciences en vue de l'obtention du grade de Maîtrise en service social. Québec: Université de Montréal. 80 p.

- Marteaux, A. (janvier 2002). La Fragilisation de la fonction paternelle dans le processus migratoire, dans *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*. (28). p. 157-174. Récupéré en juin 2018 de <https://www.cairn.info/revue-cahiers-critiques-de-therapie-familiale-2002-1-page-157.htm>
- Martineau, S. (2007). *L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion*. Université du Québec à Trois-Rivières. Récupéré en octobre 2018 de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/martineau.pdf
- Maxwell, J. (1999). *Le cadre conceptuel : que pensez-vous qu'il se passe. La modélisation de recherche qualitative. Une approche interactive*. Fribourg, Academic Press/Ed. St-Paul. p. 54-92.
- Mayen, P. et C. Mayeux. (2003). Expérience et formation, *Savoirs*, 2003/1 (N° 1). p. 13-53. Récupéré le 20 novembre 2019 de <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2003-1-page-13.htm>
- Mayer, R. et F. Ouellet. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville : Gaëtan Morin, 537 p.
- Mayer, R. et M.-C. Saint-Jacques. (2000). L'entrevue de recherche. Dans Mayer et al. *Méthodes de recherche et intervention sociale*. Montréal: G. Morin. p.115-131.
- Mestre, C. (2015). Parentalité, migration et exil, comment prendre soin des parents? *Spirale*, 73(1), p. 206 à 216. DOI:10.3917/spi. 073.0206.
- Mihaly, A. (2011). *Les usages d'internet par les nouveaux arrivants colombiens en processus d'insertion professionnelle au Québec*. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en communication. Université du Québec à Montréal. 130 p.

Miles M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Belgique : De Boeck et Larcier.

Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec (MICC). (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble : Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, Gouvernement du Québec. Bibliothèque et Archives nationales du Québec.

Ministère de la Famille. (Printemps 2016). *Les familles immigrantes au Québec*. Gouvernement du Québec, 4(1). Récupéré le 28 janvier 2020 de https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/Famille/chiffres-famille-quebec/bulletin_quelle_famille/Pages/print-2016-vol4-no1.aspx.

Ministère de l'Immigration, de la diversité culturelle et de l'inclusion (MIDI) (2015b). *Ensemble, nous sommes le Québec. Stratégie d'action en matière d'immigration, de participation et d'inclusion 2016-2021*. Québec. Bibliothèque et Archives nationales du Québec.

Ministère de l'Immigration, de la Diversité culturelle et de l'inclusion (MIDI), (2015c). *Ensemble, nous sommes le Québec. Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion*. Québec. Bibliothèque et Archives nationales du Québec.

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) (2016). *Ensemble, nous sommes le Québec : Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion*, Gouvernement du Québec. Bibliothèque et Archives nationales du Québec.

Ministère de l'Immigration, de la Diversité culturelle et de l'Inclusion (MIDI), (2017). *Immigration et démographie au Québec 2015*. Gouvernement du Québec. p. 6-7 Récupéré en janvier 2019

de http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Pub_Immigration_et_demo_2015.pdf

Ministère de l'Immigration, de la Diversité culturelle et de l'Inclusion (MIDI). *Plan d'Immigration du Québec pour l'année 2018*. p. 12. Récupéré en janvier 2019 de <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/Plan-immigration-2018.pdf>

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) (2019). Consultation publique 2019. *La planification de l'immigration au Québec pour la période 2020-2022*. Québec. Bibliothèque et Archives nationales du Québec.

Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration au Québec. (MIFI). *Fondements de la société québécoise*. Récupéré le 18 janvier 2020 de <http://www.quebecinterculturel.gouv.qc.ca/fr/valeurs-fondements/index.html>

Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse : côté jeans et côté tenue de soirée*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.

Mucchielli, A. (1996a). *Méthodologie d'une recherche qualitative*. Dans A. Mucchielli *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin. p. 129-130.

Nations Unies pour le Développement (PNUD). Rapport sur le développement humain 2014. Pérenniser le progrès humain : réduire les vulnérabilités et renforcer la résilience. *Migration internationale*, p.128. Récupéré de <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr14-report-fr.pdf>

Norton Peirce, B. (1995). *Social Identity, Investment, and Language Learning*. TESOL. 29(1), p. 9-31. Récupéré de <http://www.jstor.org/stable/3587803>

- Observatoire régional de l'intégration et de la Ville, Alsace - ORIV. (2012). *L'impact de la migration sur la parentalité : réalité ou représentations ?* Dossier thématique. France. 69 p.
- Paillé P. et A. Mucchielli. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e Édition). U. Sciences humaines & sociales. Paris: Armand Colin. 315 p.
- Paillé, P. (1996a). Recherche qualitative. Dans A. Mucchielli. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin. pp. 196-198^e.
- Paillé, P. (2007). La recherche qualitative : une méthodologie de la proximité. Dans H. Dorvil (dir.), *Problèmes sociaux. Tome III. Théories et méthodologies de la recherche*. Québec : Presses de l'Université du Québec. p. 409-443.
- Paillé, P. et A. Mucchielli. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^{ème} éd.). Paris : Armand Colin.
- Parent, C., Drapeau, S., Brousseau, M. et Pouliot, E. (2008). *Visages multiples de la parentalité*. Québec : Presse de l'Université du Québec. 454 p.
- Pires, A. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans J. Poupart et all. *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville : Gaëtan Morin. p. 3-54.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer, et A.P. Pires, *La recherche qualitative- Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville, Canada: Gaëtan Morin. p.173-209

- Quivy, R. et L. Van Campenhoudt (2006) (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod, Paris.
- Ramdé, J. (2007). Quelques repères pour l'intervention en contexte interculturel : Une revue de la littérature. Dans *Conflit intergénérationnels au CJM-IU L'intégration sociale - Programme négligence. Défi jeunesse*. 14(1). p. 19-25.
- Rocher, G., (1969). *Introduction à la sociologie générale*. (1), Montréal : Éditions HMH.
- Rousseau, G. et F. Côté. (2014). *Cahier de recherche : Vers une politique de la convergence culturelle et des valeurs Québécoises*. Institut de recherche sur le Québec. 31p.
- Roy, G., M. Sc., Travailleuse sociale pour SARIMM-CLSC Côte-des-Neiges. (2003). *Pratique sociale interculturelle au SARIMM* (Service d'aide aux réfugiés et aux immigrants du Montréal Métropolitain). UQAM. 103 p.
- Schnapper, D., (1986). Modernités est acculturations. À propos des travailleurs immigrés, *Communications*, (43), Seuil.
- Secrétariat aux affaires intergouvernementales canadiennes en collaboration avec la Direction des communications. (2017). *Québécois, notre façon d'être Canadiens. Politique d'affirmation du Québec en de relations canadiennes. Gouvernement du Québec*. 194 p. Récupéré le 18 janvier 2020 de <https://www.sqrc.gouv.qc.ca/documents/rerelations-canadiennes/politique-affirmation.pdf>
- Service d'éducation et d'intégration interculturelle de Montréal (SEIIM), (2019). Notes prises lors de la Formation : L'impact de l'immigration sur la famille, le réseau social et la communication d'appartenance. 3 séances de formation.

- Shermarke, M., Shirzad, G., Laurion, S. (2019). *L'impact de l'immigration sur la dynamique famille : Quelques perspectives sur la famille et l'intervention en contexte d'immigration*. Synthèse de deux ateliers offerts par Service d'éducation et d'intégration interculturelle de Montréal (SEIIM).
- Siche, F. (Mars 2016). *Le choc culturel des travailleurs sociaux en interculturel : défis étiques*. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en travail social. Université de Québec à Montréal. 200 p.
- Statistique Canada (2008). *Portrait des immigrants au Canada*. Récupéré le 20 décembre 2019 de <http://www.statcan.gc.ca/pub/85f0033m/2008018/findingsresultats/portrait-fra.htm>
- Statistique Canada. Recensement de la population de 2016 : *Population des Immigrants au Canada*. Numéro de catalogue : 11-627-M ISBN : 978-0-660-23537-0 Récupéré de <http://www.statcan.gc.ca/recensement>
- Table de Concertation des Réfugiés et Immigrants. (mai, 2002). *Cap sur l'intégration, 25 ans TCRJ*. Récupéré de http://tcri.qc.ca/images/menus/qui-sommes-nous/Plateforme_Cap_sur_l-integration.pdf
- Tanguay, N. (Aout 2014). *Langue maternelle et identité : évolution et complémentarité dans l'apprentissage d'une langue seconde*. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en linguistique (didactique des langues). Université du Québec à Montréal. 150 p.
- Tremblay, M.-A. (1968). *Initiation à la recherche dans les sciences-humaines*. Montréal: McGraw-Hill.
- Triandis, H.C. (1995). *Individualism & collectivism*. Boulder, CO, Westview Press.

- Vasquez, A. (1985). *Les migrants entre deux cultures*, Le Courrier de l'Unesco, (38), p. 1-34
- Vatz Laaroussi, M. (2008). Être parent en situation d'immigration. Défis, enjeux et potentiels. Dans C. Parent, S. Drapeau, M. Brousseau et E. Pouliot, *Visages multiples de la parentalité*. Québec : Presse de l'Université du Québec. p. 224- 253.
- Vatz Laaroussi, Michèle, (2010). *La régionalisation de l'immigration et ses enjeux pour la réussite scolaire des jeunes*, Canadian Issues/Thèmes canadiens, hiver 2011, p. 23-28
- Vatz-Laaroussi, M. (2001). Le familial au cœur de l'immigration: les stratégies de citoyenneté des familles immigrantes au Québec et en France. Collection *Espaces Interculturels*, Paris : L'Harmattan. 279 p.
- Vatz-Laaroussi, M. (2002). Femmes, mères et immigrantes : des enjeux de société et un appel au féminisme. Dans Descarries, F. et C. Corbeil (dir.), *Espaces et temps de la maternité*. Montréal : Éditions du remue-ménages, p. 431-455.
- Vatz-Laaroussi, Michèle, (2007). Les relations intergénérationnelles, vecteurs de transmission et de résilience au sein des familles immigrantes et réfugiées au Québec. Université de Sherbrooke. Dans *Enfances, Familles, Générations*, (6), p. 1-15. Récupéré de www.efg.inrs.ca
- Vinsonneau, G. (2002), *L'identité culturelle*. Paris, Armand Collin.
- Vinsonneau, G. (2005). *Contextes pluriculturels et identités : recherches actuelles en psychologie sociale*. Paris : Fontenay-sous-Bois : SIDES. 219 p.

Zaninetti J.-M. (2012). Migrations et territoires en Amérique du Nord. Démographie. Dans Zaninetti J.-M., *Les espaces de l'Amérique du nord. Canada, États-Unis, Mexique*, Paris cedex 14, Presses Universitaires de France. p. 45-64. Récupéré de <https://www.cairn.info/les-espaces-de-l-amerique-du-nord--9782130595601-page-45.htm>

Zeitler, A. et J.-M. Barbier. (2012). *La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire*. Récupéré le 20 novembre 2019 de <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1885> ; DOI : [10.4000/rechercheformation.1885](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1885)

Zohra Guerraoui, (2001). Situation interculturelle et dynamique identitaire, Dans *Les Cahiers de L'Actif*, (250/251), p. 103-114.