

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

COCONSTRUIRE LA RELATION D'ACCOMPAGNEMENT EN CONTEXTE
INTERCULTUREL : QUELLE PLACE POUR LES SAVOIRS?

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DOCTORAT EN COMMUNICATION

PAR

INGRID LATHOUD

JANVIER 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse 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

L'aboutissement d'une thèse a lieu grâce à toute une communauté. À ce titre, je souhaiterais remercier les personnes sans lesquelles ce projet ne serait pas né ni abouti.

Tout d'abord, mes remerciements vont à ma directrice de thèse, Catherine Montgomery. Merci de m'avoir toujours soutenue dans les directions que je prenais, d'avoir reconnu la praticienne que je suis et de contribuer à faire reconnaître les savoirs du terrain. Merci de ta confiance et de tes conseils qui m'ont guidé tout au long de ce processus.

Une gratitude infinie à ma communauté de cœur, mes alliés rimouskois.es. Mes chères Élise, Dominique, Marilyne et Domitille, mes sœurs de cœur, votre amour inconditionnel est le moteur de mes réalisations. Je suis et adviens celle que je suis aujourd'hui grâce à vous, à vos cœurs et corps sensibles qui me soignent de mes blessures passées. Domitille, ma sœur, mon amie, mon alliée indéfectible. Nos chemins se croisent, se suivent, nous voient grandir et nous rapprocher un peu plus de celles que nous sommes, de celles que nous souhaitons offrir au monde. Ton amitié, ton amour, ta famille sont tellement précieux à mon cœur et à ma vie. Une profonde gratitude pour ta présence dans ma vie.

Céline aux trois pays, merci pour ton amitié rafraîchissante, pour nos conversations interminables à refaire le monde, à construire notre pensée, pour nos longues soirées à rire, pour me suivre dans mes folies de plein air. Tu m'ouvres à des perspectives si souvent inattendues!

Thuy Aurélie, pour ton rire étincelant et tes pas qui me précèdent, ta persévérance à écrire ta thèse, et ta sagesse qui m'invite à ralentir. Merci.

Jeanne-Marie, Clency, Élise et Catherine, merci de me pousser toujours plus loin dans mon déploiement personnel et professionnel. Sans vous, je n'aurais jamais eu l'audace

d'adresser mes questions dans ce cheminement doctoral. Merci de participer au développement de ma pensée critique décoloniale et féministe. Merci de me conduire sur la piste d'une pédagogie de la liberté.

À l'ensemble de cette communauté rimouskoise par laquelle j'ai si souvent été accueillie lors de mes virées dans le Bas du Fleuve : j'éprouve une immense reconnaissance pour votre fidèle soutien durant les semaines de confinement de cette année éprouvante, mais aussi durant les onze dernières années. Merci de voir en moi ce que je ne vois pas encore, d'oser rêver plus grand que ce que je n'ose rêver moi-même pour ma vie. Votre bienveillance, votre intelligence et votre profonde humanité sont gages d'espoir pour le monde de demain.

Julie, merci pour nos longues années d'amitié et de complicité, pour notre accompagnement réciproque dans nos chemins de femmes et d'étudiantes : je lève mon chapeau à nos parcours académiques parallèles et notre persévérance à les mener jusqu'au bout, malgré les efforts, les concessions, les doutes, et à notre amitié qui traverse les années sans prendre de rides.

Mon cheminement académique m'aura appris à prendre soin de moi, et, pour cela à me consacrer des temps de pause et de ressourcement, de reliance à moi-même, à mes ami.es, à la beauté de l'art ou de la nature. Pour cela, je tiens à remercier mes amies montréalaises et notre cercle de femmes : un co-accompagnement à grandir, à se questionner encore, à avancer toujours. Quelle chance j'ai d'être témoin de nos pas. Un merci particulier à Caroline, pour nos retraites d'écriture dans la magie de votre chalet. À Carole, pour notre amitié et notre communication authentique et pour tous les moments de quotidien partagés. À Céline pour nos longues conversations à la fin de nos journées de travail, pour ta sensibilité, ton engagement auprès des enfants et des familles et notre facilité à travailler ensemble.

À Lise et Thibault, Juliette, Antonin, Gnaoua et Louna qui m'ont si souvent offert leur lieu de vie paisible comme échappatoire de mon quotidien citadin. Merci d'être une famille de cœur. À Domitille, Bertrand, Coralie et Gaspard qui m'ouvrent aussi grand les portes de leur cocon et partagent leur vie de famille avec moi. Je suis l'heureuse tante de cœur de ces enfants lumineux.

Aux amies et collègues du 7^e étage rencontrées tardivement dans mon parcours doctoral, mais qui ont donné un nouveau souffle à mon engagement dans l'écriture, dans l'enseignement. À nos discussions animées du dîner, à nos moments de travail hors des murs, à notre soutien mutuel à plonger dans le travail personnel en même temps que dans nos thèses, à nos rires, nos pleurs, nos colères partagées. Au monde que nous avons si souvent refait, aux féministes que nous sommes : MERCI!

Merci aux compagnons de plein air qui ont accompagné mes fins de semaine sur les sentiers de la province et des Adirondacks et agrémenté mon quotidien d'une vie sociale et culturelle riche. Ma santé mentale a trouvé un équilibre grâce à ces sorties ressourçantes. À Lise, Céline et Catherine qui ont partagé avec moi, sur les sentiers, les vicissitudes de nos cheminements en recherche.

À ma famille, pour l'amour inconditionnel, malgré la distance et les vagues de la vie.

Un grand merci au laboratoire Opal Dentaire, mais surtout à Bertrand et Ian qui m'ont offert un lieu de travail joyeux et léger, un lieu de socialisation et de motivation lors des derniers mois de rédaction. Une rupture de l'isolement dans lequel la pandémie a plongé de nombreux.e.s étudiant.e.s et travailleur.euse.s. Un merci particulier pour leur curiosité à l'égard de mon travail et leurs encouragements.

Merci à toi, Ian, qui entre dans ma vie dans le tournant de cette fin de thèse. Une présence joyeuse, précieuse, authentique, inattendue et surprenante par sa stabilité et

sa fluidité, dans cette période d'incertitudes et de changements. Un nouveau chapitre commence. J'y savoure la simplicité et la complicité de notre lien.

Cette recherche n'aurait vu le jour sans la confiance indéfectible de Christine et Carole. Merci de m'avoir donné la chance de découvrir le CPS, de grandir à vos côtés et de me déployer professionnellement et humainement. Vous êtes inspirantes dans votre engagement envers les familles accompagnées.

Merci à mes collègues. Chacun.e à votre façon, vous avez contribué à cette recherche et au déploiement de la praticienne que je suis : par nos échanges de pratiques, par nos réflexions partagées, par tous les savoirs que vous m'avez transmis, mais aussi par nos coups de gueules, nos pleurs, nos joies. Votre présence quotidienne a illuminé les sept années passées à vos côtés. Joie profonde de vous avoir rencontré et de vous côtoyer encore.

Mes pensées se tournent vers toutes les familles rencontrées sur mon chemin au Centre de Pédiatrie Sociale : un merci infini pour votre confiance, votre ouverture, votre générosité de cœur. Je vous souhaite de voir en vous tout ce que j'y vois : votre force, votre résilience et votre persévérance m'émeuvent. J'ai tant appris de vous. Merci à vos enfants pour leur amour inconditionnel et leurs sourires lumineux qui m'ont réchauffé le cœur lors des journées les plus sombres.

J'adresse enfin mes profonds remerciements au Fond de Recherche Société et Culture du Québec (FRQSC), à la Fondation de l'UQAM, à l'équipe de recherche Migration et Ethnicité dans les interventions en santé et en services sociaux (METISS), à l'Office Franco-Québécois pour la jeunesse (OFQJ), à la Faculté de communication de l'UQAM, sans le financement desquels je n'aurais pu terminer ce travail colossal si sereinement. Merci également pour leur confiance dans la pertinence de mon projet et dans sa réalisation.

DÉDICACE

*À Friedemann,
le Guerrier libre,
toi qui,
parti trop tôt vers les oiseaux
m'a offert le courage
de gravir mes montagnes,
de chevaucher mes peurs
et de plonger pleinement
dans ma vie.*

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	xii
LISTE DES TABLEAUX	xiii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xiv
RÉSUMÉ	xv
ABSTRACT.....	xvii
Introduction.....	1
CHAPITRE I Problématique	4
1.1. De l'immigration à l'installation au Canada et au Québec	5
1.1.1. L'immigration au Canada et au Québec	5
1.1.2. Le phénomène de l'intégration	6
1.1.3. L'installation des familles à Montréal	6
1.2. Mise en contexte.....	7
1.2.1. Caractéristiques de la population de l'arrondissement Saint-Laurent	7
1.2.2. Des services pour les familles de Saint-Laurent.....	10
1.2.3. Le Centre de pédiatrie sociale de Saint-Laurent	11
1.2.4. Différents types de rencontres avec les parents	15
1.3. Pertinence scientifique	19
1.4. Pertinence sociale	21
1.5. Objet de recherche	25
1.6. Objectifs de recherche.....	27
1.7. Question de recherche.....	27
CHAPITRE II Cadre conceptuel	29

2.1. Vers un paradigme de la relation d'accompagnement.....	30
2.1.1. De l'intervention à l'accompagnement	30
2.1.2. De la rencontre à la relation d'accompagnement	32
2.1.3. Intentionnalité et engagement dans la relation d'accompagnement	34
2.2. L'interculturel dans la relation d'accompagnement.....	35
2.2.1. L'interculturel.....	35
2.2.2. Une approche critique de l'intervention interculturelle	38
2.2.3. Transformation des rapports de pouvoir et enjeux de la relation d'accompagnement en contexte interculturel	40
2.3. Classifier les savoirs ... une approche hiérarchique/coloniale?	47
2.3.1. Des typologies des savoirs.....	48
2.3.2. Vers une décolonisation des savoirs?	54
2.3.3. Pour une coconstruction de la relation d'accompagnement.....	55
2.4. Réflexivité : pour un renouvellement des savoirs des accompagnant.es et des parents	59
2.4.1. Réflexivité des accompagnant.es	60
2.4.2. Réflexivité des parents.....	63
2.5. Le processus de transformation réciproque	65
2.5.1. La transformation de soi	65
2.5.2. La réciprocité transformatrice	69
CHAPITRE III Cadre épistémologique et méthodologique	74
3.1. Pour une approche compréhensive et qualitative de la recherche.....	75
3.2. Une posture de praticienne-chercheuse	76
3.3. Posture en première personne	78
3.4. Une recherche collaborative	79
3.5. Le terrain de recherche	83
3.5.1. Échantillon.....	83
3.5.2. Recrutement	85
3.6. Les outils de collecte des données.....	85
3.6.1. Récit de mon expérience.....	87
3.6.2. Récits d'expérience des participantes accompagnées et accompagnant.es	87
3.6.3. Rencontres de groupe	91

3.6.4.	Ajout des données secondaires (recherche antérieure)	92
3.7.	L'analyse des données	95
3.8.	Considérations éthiques de la recherche	98
CHAPITRE IV Présentation des résultats – Partie 1		104
4.1.	Le Centre de pédiatrie sociale de Saint-Laurent et les acteur.ices de la recherche.....	105
4.2.	Un ensemble de savoirs chez les acteur.rices du milieu.....	114
4.2.1.	Des savoirs organisationnels	115
4.2.2.	Savoirs éducatifs parentaux	120
4.2.3.	Savoirs adaptatifs et culturels.....	122
4.2.4.	Savoirs donner et recevoir	130
4.2.5.	Savoirs liés à la connaissance de soi	134
4.2.6.	Savoirs « être »	135
4.3.	Les savoirs professionnels des accompagnant.es	139
4.3.1.	Reconnaître le parent	139
4.3.2.	Tendre vers la collaboration avec les parents	145
4.3.3.	Créer un espace d'accueil.....	151
4.3.4.	Encourager et soutenir le pouvoir émancipateur des parents	154
4.3.5.	Savoirs construits à partir des savoirs des parents.....	158
4.3.6.	Trouver la « juste-proximité »	160
CHAPITRE V Présentation des résultats – Partie 2		165
5.1.	Circularité des savoirs	166
5.1.1.	Circularité des savoirs des accompagnant.es	167
5.1.2.	Circularité des savoirs des parents.....	171
5.2.	La place de la réflexivité dans les savoirs.....	174
5.2.1.	Réflexivité chez les parents	174
5.2.2.	Réflexivité des accompagnant.es	179
5.3.	La circularité et la réflexivité comme outils de transformations des personnes accompagnées et accompagnant.es.....	188
5.3.1.	Facteurs de transformation.....	188
5.3.2.	Transformations des savoirs éducatifs parentaux	191
5.3.3.	Transformations des savoirs liés à la connaissance de soi	193
5.3.4.	Transformations des savoirs professionnels des accompagnant.es	

5.3.5.	Transformations de la perception de l'Autre.....	199
5.3.6.	Transformations suite à des expériences pénibles	201
5.4.	Spécificités de la relation d'accompagnement en contexte interculturel ..	203
CHAPITRE VI Interprétation - Discussion		213
6.1.	Le pouvoir dans la coconstruction des savoirs et de la relation d'accompagnement	216
6.1.1.	Une reconnaissance du pouvoir oppressif	217
6.1.2.	Reconnaissance des savoirs et réflexivité des rapports de pouvoir	219
6.2.	Le renforcement du pouvoir émancipateur	223
6.2.1.	Savoirs des accompagnant.es : une posture et des conditions à la relation d'accompagnement.....	224
6.2.2.	Savoirs des parents immigrants et réfugiés et pouvoir émancipateur	231
6.2.3.	La coconstruction de la relation d'accompagnement et la décolonisation des rapports de pouvoir	233
6.3.	Coconstruction : des savoirs, de la relation d'accompagnement, de la recherche.....	235
6.3.1.	Quel(s) lien(s) entre coconstruction des savoirs et coconstruction de la relation ?	236
6.3.2.	Coconstruction de la recherche	237
6.4.	La relation d'accompagnement en contexte interculturel.....	240
6.4.1.	La réciprocité dans la relation d'accompagnement en contexte interculturel.....	240
6.4.2.	Le paradoxe des différences et de notre commune humanité.....	242
6.5.	Limites de la recherche	245
6.6.	Vers un modèle de la coconstruction de la relation d'accompagnement en contexte interculturel, basé sur la place des savoirs	249
Conclusion		251
ANNEXE A Formulaire de consentement- Accompagnant.es.....		255
ANNEXE B Formulaire de consentement – Parents		260

ANNEXE C	Approbation organisationnelle.....	265
ANNEXE D	Entente de confidentialité – CPS.....	269
ANNEXE E	Certificat éthique.....	272
ANNEXE F	Avis de conformité.....	274
		275
RÉFÉRENCES		277
BIBLIOGRAPHIE		278

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
Figure 1.1 Organisation de la Maison de l'Enfance et d'Au cœur de l'enfance.....	11
Figure 1.2 Structure du Centre de pédiatrie sociale de Saint-Laurent.....	12
Figure 1.3 Rencontres parents-éducatrices au Centre de pédiatrie sociale de Saint-Laurent.....	17
Figure 2.1 Enjeux potentiels de la relation d'accompagnement en contexte interculturel.....	41
Figure 3.1 Outils de collecte des données.....	86
Figure 3.2 Carte conceptuelle "Résultats"	97
Figure 4.1 Relation des mères immigrantes, réfugiées et expatriée (italique) avec les accompagnant.es participants à la recherche (gris foncé).....	113
Figure 4.2 Savoirs mobilisés dans la coconstruction de la relation d'accompagnement en contexte interculturel.....	115
Figure 4.3 Savoirs des accompagnant.es relevés dans le contexte d'accompagnement interculturel.....	163
Figure 4.4 Savoirs des mères immigrantes et réfugiées accompagnées relevés dans le contexte d'accompagnement interculturel.....	163
Figure 5.1 Réseaux de circularité des savoirs.....	166
Figure 6.1 Processus de coconstruction des savoirs dans la relation d'accompagnement.....	214
Figure 6.2 Place des savoirs et du pouvoir dans la coconstruction de la relation d'accompagnement en contexte interculturel	215
Figure 6.3 Modèle de coconstruction de la relation d'accompagnement en contexte interculturel.....	250

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
Tableau 3.1 Exemple d'un tableau thématique utilisé	96

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

DPJ	Département de la Protection de la Jeunesse
CIUSSS	Centre Intégré Universitaire de Santé et des Services Sociaux
CLSC	Centre Local de Santé Communautaire
CPE	Centre de la Petite Enfance
CPS	Centre de Pédiatrie Sociale

RÉSUMÉ

La thèse s'intéresse à la place des savoirs des parents immigrants et des accompagnant.es dans la coconstruction de leur relation d'accompagnement en contexte interculturel. Elle vise à 1) décrire les savoirs des parents immigrants et réfugiés et des accompagnant.es soutenant la coconstruction de la relation d'accompagnement ; 2) explorer le processus de coconstruction de ces savoirs et leurs composantes ; établir un modèle de coconstruction de la relation d'accompagnement en contexte interculturel basé sur les savoirs des parents immigrants et réfugiés, et des accompagnant.es. Dans une démarche qualitative, cette thèse s'appuie sur une approche compréhensive de la recherche : elle tend à comprendre le phénomène de la coconstruction de la relation d'accompagnement en contexte interculturel à travers la perspective et l'expérience d'un petit échantillon de mères immigrantes et réfugiées et de professionnel.les qui travaillent avec ces personnes. Dans la recherche, j'adopte une posture réflexive de praticienne-chercheuse. Je situe mes propres ancrages académiques, professionnels et personnels dans le processus de recherche et présente le cheminement réflexif réalisé tout au long de celui-ci. Plus particulièrement, les résultats exposent les savoirs des accompagnant.es et des accompagnés.es, mobilisés pour coconstruire la relation d'accompagnement. La plupart de ces savoirs sont réciproques et communs, bien que certains savoirs spécifiques aux professionnel.les apparaissent essentiels pour contribuer à coconstruire la relation : transformer la posture des professionnel.les vers une posture d'accompagnant.e/apprenant.e. Pour ce faire, le travail réflexif, la conscientisation des rapports de pouvoir oppressifs institués dans la relation accompagnant.e/accompagné.e et ceux dont sont victimes les parents immigrants et réfugiés au niveau systémique, la mise en action pour construire une relation d'équivalence, la reconnaissance des parents et de leurs savoirs se révèlent incontournables. Ces éléments soutiennent le pouvoir émancipateur des parents immigrants et réfugiés, accroissant ainsi leur estime de soi et contribuant, alors, à leur pouvoir d'agir au niveau personnel (micro) et collectif (macro). La recherche laisse entrevoir un processus de coconstruction des savoirs dans la relation d'accompagnement en contexte interculturel : la reconnaissance et l'horizontalisation des savoirs des acteur.rices de la relation, la circularité et la réciprocité de ces savoirs peuvent engendrer, grâce à un travail réflexif individuel et de groupe, des transformations au niveau personnel, professionnel ou social. Il y aura alors coconstruction de nouveaux savoirs ou le renouvellement de savoirs préexistants. Aussi, la construction de la relation d'accompagnement en contexte interculturel est étudiée sous le prisme des dimensions micro et macro de la relation d'accompagnement : les

facteurs subjectifs et intersubjectifs impactant la relation accompagnant.e/accompagné.e sont pris en compte (micro), ainsi que le contexte historique, social, géopolitique et systémique dans lequel la relation a lieu et duquel les acteur.rices en présence sont originaires et les rapports de pouvoir, inégalités, injustices et discriminations qui en découlent (macro). Cette approche à la fois subjective et critique tend alors à décoloniser les savoirs des parents immigrants et réfugiés et des accompagnant.es et, finalement, à décoloniser la relation d'accompagnement en contexte interculturel. Un modèle de la coconstruction de la relation d'accompagnement en contexte interculturel est finalement proposé.

Mots-clés : coconstruction de la relation d'accompagnement, circularité des savoirs, décolonisation des savoirs, pouvoir oppressif, pouvoir émancipateur.

ABSTRACT

The thesis is concerned with the place knowledge of immigrant parents and accompanying persons holds in the co-construction of their supportive relationship within an intercultural context. It aims to 1) describe the knowledge of immigrant and refugee parents and accompanying persons supporting the co-construction of the accompaniment relationship; 2) explore the process of co-construction of this knowledge and its components; establish a model of co-construction of the support relationship in an intercultural context based on the knowledge of immigrant and refugee parents, and accompanying persons. Using qualitative research, this thesis is based on a comprehensive approach: it tends to understand the phenomenon of the co-construction of the support relationship in an intercultural context through the perspective and experience of a small sample of immigrant and refugee mothers and the professionals who work with these people. In this research, I adopt a reflexive practitioner-researcher stance. I situate my own academic, professional and personal roots in the research process and present the reflective path taken throughout it. More particularly, the results expose the knowledge of the accompanying persons, mobilized to co-construct the accompaniment relationship. Most of this knowledge is reciprocal and common, although certain knowledge specific to the professionals appear to be essential in helping to co-construct the relationship: transforming the posture of professionals towards a supportive / learner posture. To do this, the reflective work, the awareness of the oppressive power relations instituted in the accompanying / accompanied relationship and those of which immigrant and refugee parents are victims at the systemic level, the putting into action to build a relationship of equivalence, a recognition of parents and their knowledge is essential. These elements support the emancipatory power of immigrant and refugee parents, thereby increasing their self-esteem and thus contributing to their power to act at the personal (micro) and collective (macro) level. The research suggests a process of co-construction of knowledge in the support relationship in an intercultural context: the recognition and horizontalization of the knowledge of the actors in the relationship, the circularity and reciprocity of this knowledge can generate- thanks to both individual and group reflexive work- transformations at the personal, professional or social level. There will then be co-construction of new knowledge or the renewal of pre-existing knowledge. Also, the construction of the support relationship in an intercultural context is studied through the prism of the micro and macro dimensions of the support relationship: the subjective and intersubjective factors impacting the accompanying / accompanied relationship are taken into account (micro), as well as the historical, social, geopolitical

and systemic context in which the relationship takes place and from which the actors involved originate and the power relations, inequalities, injustices and discrimination that result (macro). This approach, which is both subjective and critical, therefore tends to decolonize the knowledge of immigrant and refugee parents and accompanying persons and, ultimately, decolonizes the support relationship in an intercultural context. A model of the co-construction of the support relationship in an intercultural context is finally proposed.

Keywords: supportive relationship, circularity of knowledge, decolonization of knowledge, oppressive power, emancipatory power.

INTRODUCTION

L'idée de cette recherche est née de ma pratique professionnelle. À mon arrivée au Québec, j'ai été embauchée dans l'arrondissement Saint-Laurent de Montréal, dont plus de 50% de la population est immigrante. J'y ai occupé trois emplois différents, tous auprès de populations en situation de vulnérabilité, que ce soit dans un service de soutien à domicile des personnes âgées, d'activités de prévention dans les classes de maternelles des écoles de l'arrondissement ou, finalement, d'activités de prévention et d'accompagnement psychosocial de familles d'enfants de 0 à 5 ans dans un Centre de pédiatrie sociale. L'emploi dans les écoles a été un moteur puissant de changement personnel et relationnel. J'en ai largement fait état dans mon mémoire de maîtrise (Lathoud, 2014).

Je suis restée sept ans dans mon poste en pédiatrie sociale. Il a lui aussi été riche en introspection, en échanges réflexifs avec mes collègues et en transformations, tant personnelles que professionnelles. Ma pratique me questionnait de diverses manières. Les enjeux et les parcours des personnes immigrantes et réfugiées, d'autant plus lorsqu'elles sont originaires de pays traditionnellement appelés « du Sud », m'apparaissaient de plus en plus complexes et compliqués. Je me suis inscrite au doctorat pour adresser mes questions. Mon cheminement académique a jalonné et approfondi mes réflexions, mon regard sur ma pratique pour aboutir au travail présenté dans cette thèse. J'ai alors voulu (re)valoriser la place des savoirs des parents immigrants et réfugiés avec lesquels j'ai travaillé et tant appris, et celle des personnes qui les accompagne, mes collègues, sans lesquelles je ne serais pas non plus devenue la praticienne et la chercheuse que je suis aujourd'hui. Plus avant, j'ai cherché à comprendre la place de ces savoirs dans la coconstruction de la relation d'accompagnement et leur spécificité en contexte interculturel.

Pour ce faire, la thèse s'articule autour de deux parties : la première établit le cadre de la recherche avec 1) la problématique, 2) le cadre théorique, 3) les cadres épistémologique et méthodologique ; la deuxième partie fait état des résultats et de la discussion.

Le premier chapitre pose le contexte de l'immigration au Canada puis au Québec, avant de présenter le phénomène de l'intégration - plus particulièrement celui des familles à Montréal. J'expose ensuite le contexte dans lequel a lieu la recherche : le quartier, la population, l'offre de services aux familles immigrantes et réfugiées, l'organisme où s'est déroulé le terrain de recherche. De cette mise en contexte découlent les pertinences scientifique et sociale, puis l'objet de recherche ponctué de multiples questions qui mènent finalement aux objectifs et à la question de recherche.

Le deuxième chapitre introduit les concepts mobilisés dans la thèse. À ce propos, je traite spécifiquement du paradigme de la relation d'accompagnement mis en parallèle avec celui d'intervention. J'aborde ensuite l'acception du terme interculturel tel que je l'entends dans ma recherche, c'est-à-dire dans le contexte de la relation d'accompagnement, en lien avec la littérature. Suit une partie sur la décolonisation et la déconstruction de la hiérarchie des savoirs, avant de discuter de la réflexivité des accompagnant.es et des parents. Je décris enfin le processus de transformation et le concept de réciprocité transformatrice.

Dans le troisième chapitre, je présente le cadre épistémologique de la recherche : l'approche compréhensive et la recherche qualitative, la posture de praticienne-réflexive et d'écriture à la première personne, la recherche collaborative ouvrent le chapitre. Je discute ensuite de la méthodologie choisie. Je présente le choix et l'entrée sur le terrain de recherche, l'échantillonnage et le recrutement des participant.es avant de présenter les outils de collecte des données. Une partie expose ensuite le processus

d'analyse tel qu'elle a été menée. Je termine par quelques considérations éthiques concernant ces choix méthodologiques.

Les deux premiers chapitres de la deuxième partie sont dédiés à la présentation des résultats. Le chapitre quatre trace le portrait des participant.es à la recherche. Il fait ensuite un état des lieux de leurs savoirs contribuant, d'une manière ou d'une autre, à construire la relation d'accompagnement. Le chapitre cinq aborde différentes composantes des savoirs : la circularité, la réflexivité, les transformations qui en découlent. Il se termine en mettant en lumière la transversalité de l'interculturel dans la coconstruction de la relation d'accompagnement dans un contexte interculturel. Le chapitre six clôture cette deuxième partie ainsi que la thèse, par une mise en discussion des résultats avec la littérature. Je déploie davantage les résultats qui m'apparaissent les plus pertinents pour répondre aux questions de recherche ainsi qu'à la question générale. Le chapitre se termine par la présentation d'un modèle de la place des savoirs dans la coconstruction de la relation d'accompagnement en contexte interculturel.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

*Ne demandez jamais
quelle est l'origine d'un homme,
mais interrogez plutôt sa vie,
ses actes, son courage, ses qualités
et vous saurez qui il est.*
L'Émir Abdelkader

Pour commencer ce chapitre, je présenterai rapidement le contexte de l'immigration au Canada et au Québec, ainsi que le phénomène de l'intégration, plus particulièrement celui des familles immigrantes à Montréal. J'exposerai ensuite le contexte professionnel particulier dans lequel l'idée de cette thèse a vu le jour. Je présenterai les pertinences scientifique et sociale avant d'introduire les ancrages ontologiques et épistémologiques de ma recherche. Je disposerai enfin l'objet de la recherche et les différentes questions qui le composent, menant alors à la question de recherche.

1.1. De l'immigration à l'installation au Canada et au Québec

Le monde d'aujourd'hui voit se dérouler chaque année de multiples migrations et mobilités internationales (immigration économique, demandes d'asile, voyages, programmes humanitaires, études, etc.) (Montgomery et Agbobli, 2017 ; Rachédi, 2019). Ces flux migratoires se sont accrus de manière significative (Ministère de l'immigration, de la Francisation et de l'Intégration [MIFI], 2017), en particulier ces dernières années pour des raisons de « conflit[s], [...] de l'extrême violence [...], d'une grave instabilité économique et politique [...] ou des aléas climatiques et météorologiques » (Organisation internationale pour les migrations [OIM], 2020, p. 22). En effet, « on estime à 272 millions le nombre de migrants internationaux dans le monde [...]. Ce chiffre reste un pourcentage très faible de la population mondiale (3,5% de la population mondiale). » (*Ibid.*)

1.1.1. L'immigration au Canada et au Québec

De façon plus localisée, l'immigration fait partie de l'histoire du Canada. En effet, depuis la colonisation des terres autochtones au XVI^e siècle par les Français puis les Britanniques, les vagues migratoires n'ont cessé de se succéder et de construire le Canada tel que nous le connaissons aujourd'hui. Les immigrant.es ont été et sont encore choisis selon des critères d'immigration très spécifiques, favorisant, aux siècles passés, une immigration essentiellement européenne avant de s'ouvrir, par obligation démographique et économique, aux autres régions du monde (Rachédi, 2019). Dans les dernières décennies, et en lien avec les grands événements mondiaux (guerres mondiales, catastrophes naturelles, génocides, guerres civiles, crises socioéconomiques multiples), le Canada voit une évolution et une augmentation majeure de populations migrantes sur son territoire, notamment au niveau des grands centres urbains tels que Vancouver, Toronto et Montréal. Ce brassage de population entraîne un métissage culturel important de la population.

1.1.2. Le phénomène de l'intégration

Cette immigration, quoique nécessaire pour la survie économique et démographique du pays, est toujours remise en question aux niveaux politique et social et soulève des enjeux relatifs aux politiques d'inclusion ou d'intégration selon le modèle migratoire adopté par les gouvernements. Il est commun de relever, dans le discours populaire, des commentaires à propos des efforts que devraient faire les personnes immigrantes pour s'intégrer à la société d'accueil, comme si leur intégration ne reposait que sur leurs seules épaules. Cependant, plusieurs auteur.rices s'accordent, et je me joins à elleux¹, pour affirmer que l'intégration est un phénomène bilatéral : il concerne autant la population migrante que la population d'accueil, respectivement interpellées par les enjeux migratoires (Barrette, 2005 ; Cohen-Emerique, 2011 ; Immigration Petite Enfance-Capitale Nationale, 2018; Vatz-Laaroussi, 2019). Naturellement, les processus d'immigration et d'intégration agissent sur les personnes immigrantes et réfugiées. Les études de LaFromboise *et al.* (1993) constatent par ailleurs que la société d'accueil est elle aussi transformée par les contacts interculturels. Il apparaît donc nécessaire de soutenir l'intégration sociale des personnes immigrantes et réfugiées et de sensibiliser la société d'accueil à son rôle intégratif - oserais-je dire, d'accueil - auprès d'elles. Il devient essentiel de penser l'accompagnement des interactions et des interrelations entre la population migrante et celle du pays d'accueil.

1.1.3. L'installation des familles à Montréal

Afin de soutenir l'accueil et l'inclusion des personnes immigrantes et réfugiées, les institutions publiques et de nombreux organismes communautaires se sont organisés pour offrir à ces personnes de multiples services, allant de l'aide à la recherche d'emploi, la recherche d'un service de garde pour les enfants, en passant par le soutien

¹ Elleux, pour elles et eux.

aux démarches administratives. À Montréal, le nombre d'organismes de services aux personnes immigrantes et réfugiées est important (Table de Concertation des organismes au service des personnes Réfugiées et Immigrantes [TCRI]²) et, bien que certains services soient offerts aux familles immigrantes et réfugiées, peu d'entre eux ont une mission et une offre de services spécifiquement orientées vers la santé et le développement des jeunes enfants et de leurs parents.

1.2. Mise en contexte

Pour bien comprendre dans quel cadre a lieu ma recherche, il me paraît important d'en préciser le contexte. À cet effet, cette partie explique les caractéristiques de la population de l'arrondissement Saint-Laurent et plus précisément celles des familles fréquentant le Centre de Pédiatrie Sociale de Saint-Laurent (CPS), ainsi que les services offerts aux familles de l'arrondissement. Je décris ensuite l'organisme puis ma pratique professionnelle dans celui-ci.

1.2.1. Caractéristiques de la population de l'arrondissement Saint-Laurent

L'arrondissement Saint-Laurent, avec l'installation de grandes multinationales telles que Bombardier, Pfizer, Aldo ou l'Oréal et le développement de complexes d'habitations récents pour des familles aisées, est généralement perçu par les montréalais.es comme un arrondissement de ménages de classes moyennes et supérieures. La réalité est pourtant plus nuancée et plus complexe. Cet arrondissement de Montréal compte aussi la plus grande part d'immigrant.es dans sa population, s'élevant à 52,4% (Ville de Montréal, 2017, p. 9). Parmi ces personnes, environ 25% sont d'immigration récente (moins de 5 ans au Canada) (Ibid., 2017). En 2005, le revenu moyen de ces personnes s'élevait à 18103\$ (Ville de Montréal, 2010), c'est-à-

² <http://tcri.qc.ca/membres>, page consultée le 11 juin 2020

dire deux fois inférieur à celui des personnes non immigrantes. Ces faibles revenus participent – sans en être le seul facteur – à l'établissement de situations de vulnérabilité, particulièrement chez les familles d'immigration récente, bien qu'elles ne soient pas les seules touchées par la pauvreté (Agence de santé et de services sociaux de Montréal, 2012).

Comme je l'ai mentionné plus haut, à leur arrivée au Canada, les personnes immigrantes sont orientées vers des organismes d'accueil aux personnes immigrantes et réfugiées. Deux organismes de l'arrondissement Saint-Laurent sont spécialisés en la matière³. Plusieurs autres, bien qu'ils ne soient pas référencés comme organismes d'accueil aux personnes immigrantes et réfugiées offrent des services à ces personnes⁴. Le Centre de pédiatrie sociale de Saint-Laurent en fait partie, lui-même intégré dans un plus gros organisme, Au cœur de l'enfance.

Par rapport à d'autres arrondissements de la Ville de Montréal, Saint-Laurent compte peu d'organismes Petite enfance (0-5 ans). Une enquête sur la maturité scolaire⁵, réalisée en 2008, puis réitérée en 2012 par la Direction de la Santé Publique de

³ Le Centre d'accueil et de référence sociale et économique pour immigrants (CARI St Laurent) et le Centre communautaire Bon Courage.

⁴ C'est le cas, entre autres, du YMCA de Saint-Laurent, du Centre des femmes, du Carrefour Jeunesse-Emploi, de la Maison des familles de Saint-Laurent, du CIUSSS du Nord-de-l'île, d'Au cœur de l'enfance.

⁵ L'enquête sur la maturité scolaire a été réalisée sur le territoire de Montréal en 2008 pour « mesurer le développement des enfants à leur entrée à la maternelle 5 ans » (Agence de la santé et des services sociaux, 2012). La maturité scolaire est un « indicateur de l'état de développement de l'enfant à son entrée à l'école » (*Ibid.*, 2008). Elle compte cinq domaines, représentant les différentes sphères du développement de l'enfant : 1) Santé physique et bien-être ; 2) Développement cognitif et langagier ; 3) Compétence sociale ; 4) Maturité affective ; 5) Habiletés de communication et connaissances générales. Pour l'Agence de santé et de services sociaux de Montréal, un enfant est considéré vulnérable « lorsque son score se situe sous le 10^e rang centile d'un échantillon normatif de référence [soit l'échantillon canadien] » (*Ibid.*, 2008)

l'Agence de Santé et des Services Sociaux de Montréal a révélé que 43% des enfants de cet arrondissement présentaient des défis ou retards dans au moins un domaine de la maturité scolaire (l'Agence de Santé et des Services Sociaux de Montréal, 2008)⁶. Une autre enquête a été menée en 2012 : un rapport spécifique a fait l'état des lieux de la maturité scolaire chez les enfants issus de l'immigration. Ce rapport démontre que « les enfants nés à l'extérieur du Canada présentent des proportions d'enfants vulnérables [37%, dans au moins un domaine de la maturité scolaire] plus élevées que les enfants nés au Canada » (*Ibid.*, 2012).

Ces chiffres permettent de démontrer une réalité de plusieurs familles immigrantes à Montréal. *L'Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais - Qu'en est-il des enfants issus de l'immigration ?* (*Ibid.*, 2012) souligne qu'

il a été démontré que les contextes familial, scolaire et communautaire avaient une incidence sur le bien-être et la réussite des enfants et des jeunes immigrants. Un grand nombre d'entre eux grandissent au sein de familles touchées par divers problèmes socioéconomiques (obstacles culturels et linguistiques, chômage ou sous-emploi, isolement social, analphabétisme, discrimination ou participation communautaire limitée). La pauvreté est souvent associée à un déficit de capital culturel et à un manque d'implication active des parents dans la promotion de l'éducation auprès de leurs enfants [...] (p.14)

souvent parce que les enjeux susmentionnés priment dans leur quotidien (et non par un désintérêt des parents pour leurs enfants).

⁶ Il est à considérer la possible ethnocentricité dans laquelle sont définis les critères de la maturité scolaire. Ces critères sont construits à partir des connaissances scientifiques nord-américaines sur le développement de l'enfant. Ils pourraient être différents selon les connaissances développées ailleurs dans le monde. Aussi, il n'est pas indiqué la prise en compte d'une variabilité contextuelle et culturelle du développement de l'enfant puisque les critères s'attachent à donner un portrait, par territoire, de la maturité scolaire des enfants à leur entrée à la maternelle.

1.2.2. Des services pour les familles de Saint-Laurent

Les acteur.rices de la Table de concertation 0-5 ans de Saint-Laurent se sont alors rencontrés pour mettre en œuvre des actions visant à lutter contre les enjeux des familles laurentiennes et à favoriser le développement du plein potentiel des enfants avant leur entrée à la maternelle. Plusieurs des organismes et institutions de l'arrondissement se sont mobilisés afin de pallier au manque de services pour les familles de jeunes enfants. À cette fin, un projet d'une Maison de l'enfance a vu le jour en 2013 : un centre de services intégrés à la famille qui « regroupe dans un même lieu accueillant un ensemble complet de services de santé, de services sociaux, de services éducatifs et de services communautaires pour les jeunes familles » sous la forme de trois organismes (Page consultée le 17 juin 2020, Centre de pédiatrie sociale de Saint-Laurent⁷) : la Maison des familles de Saint-Laurent, le Centre de la Petite Enfance Mosaïque (CPE) et le Centre de pédiatrie sociale de Saint-Laurent (CPS). Ces trois organismes ainsi que le Bureau coordonnateur de la garde en milieu familial de Bordeaux-Cartierville et le CPE Tchou-Tchou font partie d'une seul et même gros organisme, Au cœur de l'enfance (Figure 1.1).

⁷ Site web Centre de pédiatrie sociale de Saint-Laurent : <http://aucoeurdelenfance.ca/fr/services/la-maison-de-lenfance/>

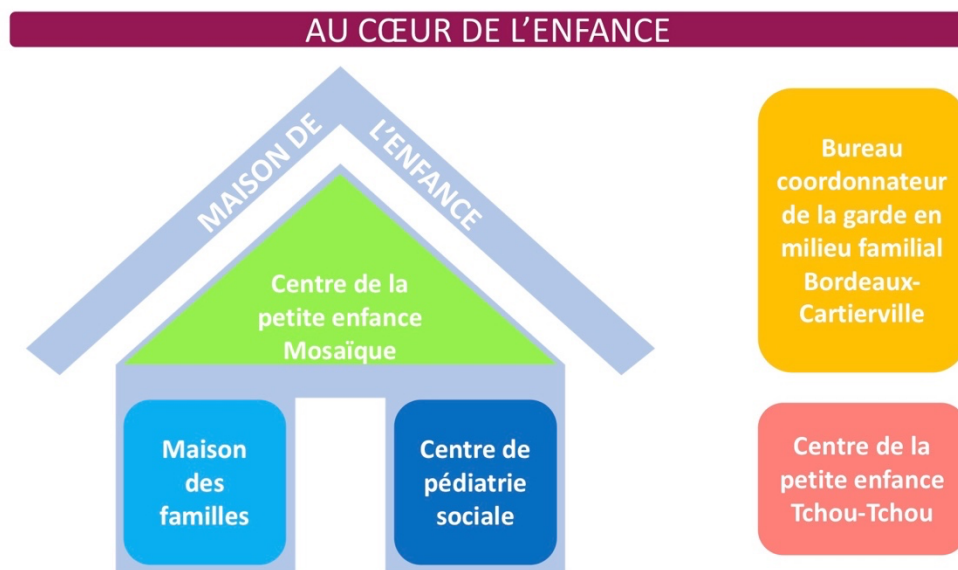


Figure 1.1 Organisation de la Maison de l'Enfance et d'Au cœur de l'enfance

1.2.3. Le Centre de pédiatrie sociale de Saint-Laurent

Le Centre de pédiatrie sociale de Saint-Laurent (CPS) est une entreprise sociale, sans but lucratif. Le CPS est composé de deux points de services, implantés tous deux dans des quartiers enclavés, c'est-à-dire ayant un accès limité et complexe aux services de proximité (alimentation, épicerie, pharmacie, transport collectif). Chaque point de services comporte deux volets : l'un clinique (suivis médicaux et psychosociaux des enfants et de leur famille) et l'autre préventif (activités visant à prévenir les retards de développement pour les enfants et à accompagner les parents sur le plan psychosocial) (Figure 1.2).

Les missions principales de l'organisme sont de contribuer au bien-être des familles et de soutenir le développement optimal de leurs enfants. Elles s'inscrivent dans le modèle de pédiatrie sociale en communauté :

Un modèle de médecine sociale intégrée, centré sur les besoins de l'enfant et axé sur ses forces et ses ressources, et sur celles de la famille et de la communauté. Elle repose sur le respect des cultures familiales et sur les droits fondamentaux énoncés dans la Convention relative aux droits de l'enfant. Elle vise à éliminer les sources de stress toxique⁸ qui affectent le développement de l'enfant et son bien-être. (Aucoeurdelenfance.ca)

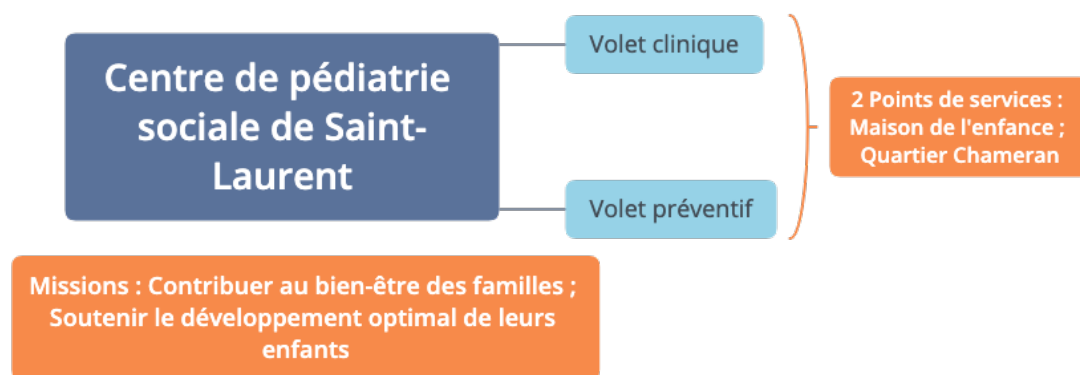


Figure 1.2 Structure du Centre de pédiatrie sociale de Saint-Laurent

L'équipe interdisciplinaire adopte alors une approche systémique écologique⁹ (Rachédi et Legault, 2019) avec les familles afin de les accompagner à rétablir un certain équilibre dans leur situation. L'équipe tend aussi vers une approche

⁸ On parle de stress toxique « lorsque l'enfant fait l'expérience forte, fréquente et prolongée d'une adversité (par exemple de la négligence ou de la violence physique, psychologique ou sexuelle). De plus en plus de recherches en neurosciences se penchent sur l'impact du stress sur le développement de l'enfant. Elles démontrent que l'activation prolongée des systèmes de réponse au stress peut perturber le développement et l'architecture du cerveau ainsi que d'autres systèmes organiques. Elle peut alors retarder le développement de l'enfant, nuire à ses apprentissages et augmenter le risque de développer des maladies et des troubles cognitifs à l'âge adulte. » (Page consultée le 17 juin 2020, <https://pediatriesociale.fondationdrjulien.org/apropos/la-pediatrie-sociale/que-fait-la-pediatrie-sociale-en-communaute/>)

⁹ L'approche systémique et écologique « prend en considération les contextes [...] et permet, d'une part, de bien cerner les interactions reliant tous les éléments de ce système et, d'autre part, de diriger l'intervention vers les différents niveaux de celui-ci pour aborder les problèmes individuels et sociaux (Hefferman et collab., 1988) sans jamais les extraire de leur contexte. » (Rachédi et Legault, 2019, p145)

collaborative avec les parents et les enfants. En pédiatrie sociale, l'accompagnement de la famille

est possible grâce à la participation de tous les acteurs importants autour de l'enfant et à la dynamique qui s'opère au sein de l'équipe de pédiatrie sociale en communauté, que l'on appelle co-intervention.

Il s'agit d'un savoir-faire collectif et d'une coopération entre l'équipe de pédiatrie sociale en communauté et les réseaux familial, social et institutionnel de l'enfant qui a pour objectif d'arriver à établir ensemble des solutions aux besoins de l'enfant. [...]

La co-intervention suppose une collaboration au même niveau de tous les participants de la rencontre, y compris l'enfant et sa famille. Ses besoins se retrouvent au centre des préoccupations de tous et l'enfant joue un rôle actif dans leur identification. Il n'est pas l'objet de la discussion, mais bien un partenaire dans la recherche des solutions à ses problèmes. (Page consultée le 19 juin 2020, Fondation du Dr Julien¹⁰)

Ainsi, autant dans le volet clinique que préventif, la collaboration avec la famille est de mise et sous-tend donc la coconstruction de la relation d'accompagnement par les parents et les *accompagnant.es*¹¹.

Comme j'en ai fait état en présentant les caractéristiques de la population de l'arrondissement, il n'est pas surprenant que les familles accueillies au CPS soient, en grande majorité, immigrantes, réfugiées ou demandeuses d'asile. Le profil des familles varie, qu'elles soient immigrantes ou non. Il comporte toutefois deux composantes majeures : une potentielle situation de vulnérabilité renforcée par la combinaison de plusieurs facteurs, et une grande diversité culturelle. Dans le contexte de Saint-Laurent,

¹⁰ Page web de la Fondation du Dr Julien : <https://pediatriesociale.fondationdrjulien.org/apropos/quel-est-le-coeur-du-modele/la-cointervention/>

¹¹ J'use ici du terme *accompagnant.e* pour faire référence aux intervenant.es et, *accompagné.es* pour les personnes auprès desquelles l'intervention est mise en œuvre – le parent immigrant dans le cadre de cette recherche. Ceci dans un souci d'alléger le texte. Je reviendrai plus largement sur le choix du concept d'accompagnement dans le cadre théorique (Chapitre II).

la situation de vulnérabilité des familles s'exprime par des facteurs de stress fréquemment observés, tels que : une immigration récente (moins de 5 ans), un statut migratoire précaire¹², des familles nombreuses (plus de 3 enfants), une insécurité alimentaire, une insalubrité des logements, un contexte de pauvreté, un certain isolement social, des problématiques de santé et/ou de développement de l'enfant, des problématiques de santé mentale et/ou physique chez les parents, une méfiance et/ou méconnaissance du système québécois (accès aux soins de santé, aux services de garde, à l'emploi, connaissance des droits, etc.), la non maîtrise de l'une des langues d'usage au Québec et/ou analphabétisme, un contexte de violence conjugale, etc.

La combinaison de plusieurs de ces facteurs renforce la situation de vulnérabilité des familles et a un impact toxique sur le développement des enfants. Cela peut se traduire par des besoins de stimulation globale (souvent dus au manque de disponibilité physique ou mentale des parents dans le contexte des facteurs précités), un dépistage différé d'éventuels retards de développement (retard global, trouble du spectre de l'autisme, retards ou troubles du langage, etc.), de socialisation, de francisation et d'attachement.

Généralement, les familles participent de façon volontaire, à la fois dans le volet préventif et dans le volet clinique. Toutefois, elles font bien plus souvent le choix du CPS parce qu'elles ont un lien de confiance avec un.e accompagnant.e interne ou externe à l'organisme (école, CIUSSS¹³, autres organismes communautaires du quartier...) qui leur propose ce service, par le bouche-à-oreille ou parce qu'elles cherchent des activités pour leurs enfants. Le choix d'intégrer l'un des deux volets du

¹² Sont considérés comme précaires tous les statuts migratoires temporaires (permis de travail fermés ou ouverts, permis d'étude, demande d'asile, etc.)

¹³ Centre Intégré Universitaire de la Santé et des Services Sociaux

CPS (ou les deux) est donc très rarement celui de familles qui connaissent l'approche de la pédiatrie sociale.

1.2.4. Différents types de rencontres avec les parents

J'ai travaillé au CPS de septembre 2012 à juin 2019, en tant qu'éducatrice et chargée de projets. J'oeuvrais, la majeure partie du temps dans le volet préventif et, plus ponctuellement dans le volet clinique. Les rencontres du volet clinique, en tant qu'éducatrice, sont des rencontres *préliminaires* : en attendant que la famille soit suivie par le médecin et la travailleuse sociale, un duo de professionnel.les du développement de l'enfant et du travail social¹⁴ rencontrent la famille pour établir un premier contact, répondre aux besoins qui peuvent l'être sans attendre d'être accompagnée en clinique (intégrer l'enfant dans des activités de stimulation, informer les parents des différents organismes et services offerts dans leur quartier, proposer des activités aux parents, etc). Ces rencontres étaient beaucoup plus ponctuelles, dans mes tâches d'éducatrice, que les suivis avec les familles accompagnées en atelier. Elles n'en étaient pas moins enrichissantes et apprenantes pour autant. J'ai le souvenir de rencontres préliminaires qui ont été de véritables leçons de vie et qui me reviennent parfois en tête, encore aujourd'hui.

Je vais m'attarder plus longuement aux rencontres des familles accompagnées dans le volet préventif de mon travail. Au cours des sept dernières années, j'ai animé des ateliers de stimulation globale pour les enfants de 2 à 5 ans et des ateliers parents-enfants plusieurs fois par semaine ainsi que des camps de préparation à la maternelle

¹⁴ Au CPS, les professionnel.les du développement de l'enfant sont les éducatrices, les orthophonistes, le musicothérapeute. Les professionnelles du travail social sont les travailleuses sociales, les techniciennes en travail social ou les agentes de milieu (qui ont pour mandat de faire connaître aux familles du territoire les services offerts sur celui-ci, en fonction de leurs besoins et de les y référer, voire de les y accompagner).

lors de la saison estivale. J'occupais une double fonction : celle d'accompagnement du développement de l'enfant mais aussi de soutien aux parents. Ce soutien offert par les éducatrices est, d'une part, d'ordre éducatif par une coconstruction de stratégies d'interventions éducatives afin de favoriser le bien-être familial et le développement optimal des enfants, par l'information sur le fonctionnement et les attentes des systèmes éducatifs et de la santé et des services sociaux québécois. D'autre part, il est d'ordre psychosocial, par l'accompagnement des parents dans les différentes démarches contribuant à équilibrer une situation de vulnérabilité (références et accompagnement vers les services de santé, de garde ou de services sociaux, etc.). De façon générale, on peut observer un processus de plusieurs rencontres aux familles, qui peut différer légèrement selon l'accompagnant.e (Figure 1.3).

La *rencontre initiale* en est une d'inscription. Elle peut se faire à tout moment de l'année, selon la date de début des services au CPS. Pour les familles suivies sur le long terme, elle se fait en septembre, à la reprise des activités. Cette rencontre sert à remplir les formalités administratives mais aussi et surtout à établir les bases de la relation avec la famille. Elle est donc une rencontre primordiale pour construire le lien de confiance et la collaboration avec les parents, pour son enfant. Parents et accompagnant.es discutent de l'histoire migratoire de la famille et des rêves des parents dans leur nouvelle vie, du contexte familial passé et actuel, des besoins de la famille et de l'enfant. Le fonctionnement général des ateliers, la pédagogie mise en place, les valeurs de l'organisme sont présentés aux parents tout en répondant à ses questions. Ensuite, une démarche de dépistage précoce est réalisée¹⁵. C'est l'occasion de discuter du développement de l'enfant : ses forces, ses défis, le déroulement des routines à la

¹⁵ Une démarche de dépistage précoce a été mise en place par le Comité Petite Enfance du territoire de la Santé et des Services Sociaux de Bordeaux-Cartierville Saint-Laurent, visant l'échange des savoirs entre parents et accompagnant.es, la détection précoce d'éventuels retards de développement chez les enfants.

maison, son lien et sa place dans sa fratrie et avec ses parents, les intentions et les objectifs visés par le parent dans la participation aux ateliers. Cette rencontre permet de repérer et de refléter au parent ses forces et celles de son enfant, d'obtenir des éléments de compréhension de sa façon de penser et de vivre l'éducation et la famille - relatives bien souvent à sa culture, à ses croyances et à son contexte de vie actuel et passé.

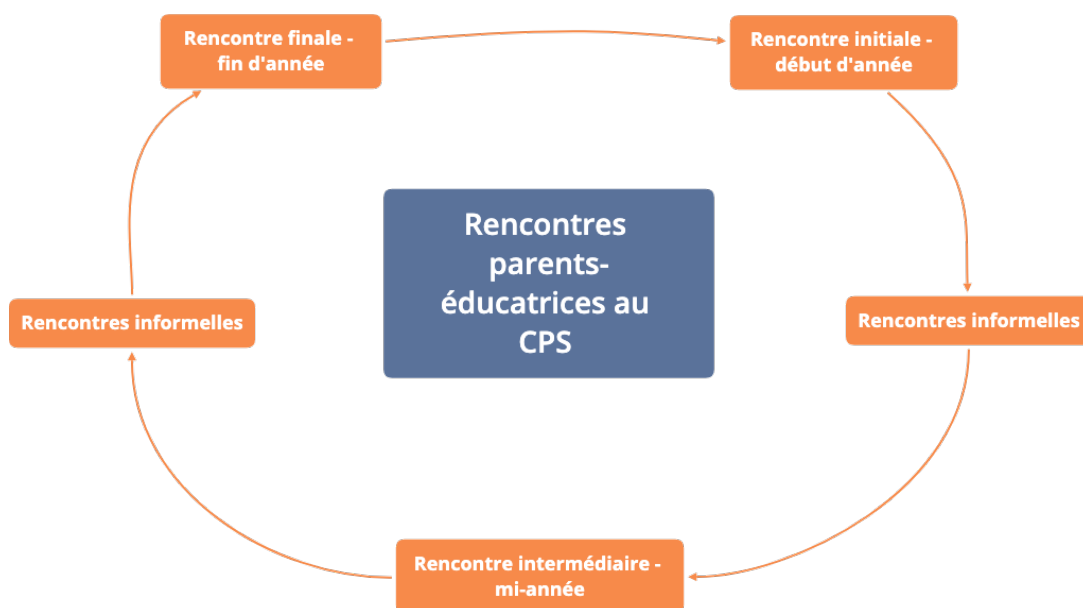


Figure 1.3 Rencontres parents-éducatrices au Centre de pédiatrie sociale de Saint-Laurent

Les *rencontres informelles* sont celles réalisées de façon hebdomadaire lorsque l'enfant est accueilli en atelier : transmission d'observations et/ou d'informations pertinentes du parent à l'éducatrice et inversement, brèves nouvelles de l'ensemble de la famille. À la mi-année, les parents et l'accompagnant.e font une *rencontre intermédiaire*. Iels¹⁶

¹⁶ Iels : pour ils et elles

partagent leurs observations du fonctionnement et de l'évolution de l'enfant à la maison et en atelier. Iels actualisent leurs objectifs, ce qu'iels mettront en place comme activités pour y répondre, tant au domicile qu'au CPS ou auprès d'autres organismes dans les mois qui suivent. C'est un moment propice pour prendre également des nouvelles de la famille, du contexte général et de l'évolution de certains points spécifiques discutés lors de la rencontre initiale. Ces informations sont essentielles pour construire l'accompagnement de l'enfant en respectant son rythme, ses besoins, les valeurs et croyances des parents, les valeurs et observations du milieu, les valeurs et attentes de la société d'accueil. Le parent, mes collègues et moi-même travaillons de concert pour articuler toutes ces composantes du système dans lequel évolue l'enfant. Selon les besoins soulevés et avec le consentement du parent, l'accompagnant.e réfère la famille vers les ressources et services existants. Entre la rencontre intermédiaire et la rencontre finale, une autre série de *rencontres informelles* a lieu. Enfin, lorsque l'enfant quitte l'atelier (déménagement, entrée en service de garde ou à l'école, etc.) ou à la fin de l'année si nous sommes amené.es à poursuivre l'accompagnement l'année suivante, a lieu une *rencontre finale*. Parents et accompagnant.e font un bilan de l'évolution de l'enfant, de la satisfaction du parent. Iels discutent de la situation familiale, des activités possibles pendant l'été (au CPS, dans le quartier et dans la ville) et de la date prévue de retour aux ateliers.

Cette mise en contexte du Centre de pédiatrie sociale de Saint-Laurent à travers la population qui y est accueillie et par un survol de ma pratique professionnelle débouche sur plusieurs constats et questionnements, dévoilant peu à peu les pertinences scientifiques et sociales de ce projet, l'objet de celui-ci et, finalement, la question de recherche.

1.3. Pertinence scientifique

Sur le plan de l'avancement des connaissances, l'étude de la place des savoirs des parents immigrants et des accompagnant.es dans la coconstruction de leur relation d'accompagnement a pour volonté de soutenir la déconstruction – voire la décolonisation - de la hiérarchie des savoirs qui tente de plus en plus, à l'heure actuelle, de faire valoir chaque savoir comme des savoirs complémentaires, équivalents et nécessaires à la construction d'un monde complexe et multiple. Aussi, cette recherche enrichira les connaissances autour du pouvoir émancipateur des personnes immigrantes et réfugiées et autour des postures professionnelles à favoriser pour accompagner ces personnes, ou toute personne, peu importe son origine, son statut, recherchant un jour un soutien dans les étapes et épreuves de la vie.

L'accompagnement en contexte interculturel confronte l'accompagnant.e et l'accompagné.e à certains enjeux spécifiques, des enjeux situés au niveau micro (intrasubjectif et intersubjectif) ou macro (groupal, national, international et global) et au croisement des deux (Dérivois, 2017 ; Fortin et Laprise dans Cagnet et Montgomery, 2007). La littérature traite abondamment de l'intervention interculturelle (Hassan et Rousseau, 2007 ; Rachédi et Taïbi, 2019 ; Cohen-Emerique, 2011a), des enjeux rencontrés et de la mise en place d'outils pour soutenir la pratique des intervenant.es auprès de familles immigrantes (Roy, 2008 ; Cohen-Emerique, 2011a ; Montgomery, 2016 ; Riskam, 2010 ; Services Intégrés en Périnatalité et pour la Petite Enfance, 2007 ; Immigration-Petite-Enfance-Capitale-Nationale, 2018). En ce qui concerne plus particulièrement la catégorie des parents immigrants et réfugiés, la littérature aborde principalement les enjeux culturels entre parents immigrants et professionnel.les (enseignant.es, directions et autres professionnel.les spécialisé.es) dans le contexte scolaire (Benoit, Rousseau, Ngirumpatse et Lacroix, 2008 ; Kanouté et Vatz-Laaroussi, 2008 ; Audet, 2008), parfois dans le contexte de la petite enfance (Immigration Petite Enfance-Capitale Nationale, 2018 ; Services Intégrés en Périnatalité et pour la Petite

Enfance [SIPPE], 2007) mais plus rarement dans le contexte communautaire. Les interactions entre les parents immigrants et les intervenant.es issus de cultures différentes mettent en évidence des enjeux communicationnels concrets (Benoit et al., 2008 ; Cohen-Emerique, 2011a). De plus, il existe peu de recherches, à ma connaissance, cherchant à comprendre les points d’ancrage, c’est-à-dire les éléments positifs et les savoirs exercés, les pratiques efficaces qui pourraient être transférables à d’autres milieux (Vatz-Laaroussi *et al.*, 2008). Les recherches se concentrent bien souvent sur les enjeux rencontrés dans le travail auprès et avec des personnes immigrantes et réfugiées, passant alors sous silence la compréhension de ce qui est déjà fait et fonctionne bien, intuitivement et réflexivement, par les équipes de professionnel.les sur le terrain. De plus, il semble exister peu de recherches envisageant les transformations des personnes accompagnantes et accompagnées sous l’angle d’une réciprocité, c’est-à-dire considérant une action symétrique entre les accompagnant.e.s et les accompagné.es (Gaignon, 2006), et aucune considérant particulièrement cette réciprocité dans la relation des accompagnant.e.s avec des parents immigrants et réfugiés.

Aussi, si certaines recherches traitent des savoirs des professionnel.les du milieu communautaire (Racine, 2000 ; Cloutier, 2011), il est rare d’en trouver portant sur les savoirs des parents immigrants (Parent *et al.*, 2008), autres que parentaux ou éducatifs, influençant la relation avec les intervenant.es du communautaire. L’une des recherches trouvées les plus proches de mon sujet traite de « la valorisation des savoirs des femmes immigrantes en milieu communautaire » qui sont devenues professionnelles dans ces milieux après avoir souvent débuté comme bénévoles (Cloutier, 2011). La recherche de Miron et Tochon (2004) sur « la reconnaissance de l’expertise parentale » met en avant les savoirs parentaux et les pratiques éducatives et parentales. Toutefois, Miron et Tochon visent strictement les savoirs reliés à la parentalité, c’est-à-dire à l’éducation de leurs enfants. Ils ne prennent pas en compte la globalité des savoirs, ni la spécificité des savoirs de parents immigrants ou réfugiés.

Dans cette recherche, je souhaite mettre de l'avant l'intérêt d'une reconnaissance des savoirs des parents immigrants ou réfugiés comme élément intégrateur de la relation d'accompagnement dans laquelle ils évoluent au CPS. Ici, la recherche dépasse les seuls savoirs parentaux pour prendre en compte l'ensemble des savoirs acquis et construits par les parents immigrants ou réfugiés. C'est-à-dire, l'ensemble des savoirs sur lesquels les parents et les accompagnant.es peuvent s'appuyer pour aborder l'accompagnement. Ou encore les savoirs desquels les parents et les accompagnant.es peuvent apprendre pour enrichir leur pratique professionnelle ainsi que leur parcours personnel.

Ainsi, cette recherche permettra de construire une compréhension de la place des savoirs des parents immigrants et des accompagnant.es dans la coconstruction de leur relation d'accompagnement. Cette compréhension pourrait alors être transférée dans les milieux de pratique qui accueillent et travaillent avec des personnes immigrantes et réfugiées.

1.4. Pertinence sociale

Au cours des années passées au CPS, j'ai souvent entendu le même discours à propos des expériences des familles confrontées au système : difficulté à se faire entendre par les professionnel.les ou à accéder aux services, manque d'informations, plans d'intervention construits sans collaboration avec les parents, manque de temps/de disponibilité des intervenant.es dépassé.es par la surcharge de travail et par la pression institutionnelle¹⁷. Loin de penser que l'approche du CPS est parfaite, j'ai eu la chance

¹⁷ Dans plusieurs corps de métier et selon le service dans lequel travaillent les professionnel.les des CIUSSS (orthophonistes, travailleur.ses social.es, ergothérapeutes, etc.), ceux-ci ne peuvent offrir que des blocs de 8 séances par personne. C'est dire comme cela peut être frustrant et surtout insuffisant, à la

de travailler dans un milieu communautaire profondément humain dans son approche auprès des familles, qui a une possibilité plus grande que le milieu institutionnel d'offrir un soutien sur le moyen-long terme aux familles¹⁸. Toutefois, ce milieu doit aussi répondre de ses projets et de l'utilisation de ses fonds, ce qui crée une certaine pression sur l'organisme et son personnel.

Sur le plan social, certains milieux sont encore très teintés d'un regard ethnocentrique, culturaliste, essentialiste, paternaliste porteur de nombreux préjugés à l'égard des personnes immigrantes, réfugiées et demandeuses d'asile, notamment en ce qui concerne leurs savoirs (Cohen-Emerique, 2011a ; Rachédi et Taïbi, 2019). Ces personnes sont alors souvent déconsidérées, dévalorisées : on n'imagine même pas qu'elles sont porteuses de savoirs, qu'elles ont possiblement fait des études dans leur pays d'origine et, parfois, à un niveau supérieur à celui de leur interlocuteur.ice, qu'elles ont construit de multiples savoirs à travers leurs expériences de vie, à travers leurs expériences professionnelles. Aussi, sur le terrain, les parents ainsi que certain.es accompagnant.es nous informent que le cadre (procédures, facteurs temporels et physiques, etc.) et les politiques institutionnelles encouragent peu la reconnaissance et l'utilisation des savoirs des parents immigrants au sein même de l'intervention qu'ils sollicitent - ou que leur situation appelle (dans les cas où la demande ne vient pas directement des parents mais d'autres instances gouvernementales (Direction de la Protection de la Jeunesse, par exemple)). Pourtant, les approches développées en travail social (écosystémique, centrée sur la famille/sur l'enfant, collaborative...) démontrent l'intérêt du travail en collaboration avec les familles. Mais comment collaborer s'il n'existe pas d'espace de reconnaissance mutuelle des savoirs dont chaque acteur de

fois pour la personne accompagnée et pour l'intervenant.e quand la plupart des besoins conduisant à ces services demanderaient un suivi de moyen-long terme.

¹⁸ L'organisation sociale du travail communautaire, travail à moindre coût pour les gouvernements, puisqu'il pallie souvent les manques de l'institution, serait elle aussi à étudier et critiquer. Cela pourrait faire l'objet d'une autre recherche.

l'accompagnement est porteur (l'enfant, le parent, l'accompagnant.e, les partenaires) ? Ou si les accompagnant.es ne considèrent pas les rapports de pouvoir dans lesquels se construit l'accompagnement? De plus, confrontées à la perte de repères et aux enjeux liés à l'immigration, les personnes immigrantes et réfugiées mésestiment souvent elles-mêmes la richesse de leur parcours, ont l'impression de repartir de zéro, dévalorisent voire oublient leurs acquis passés, se déconsidèrent elles-mêmes face à la population de la société d'accueil (Desgroseilliers et Vonarx, 2010). D'ailleurs, l'empreinte coloniale historique de nos sociétés occidentales participe encore abondamment à ce préjugé face « aux savoirs des groupes minoritaires qui ont été historiquement délégitimés et rendus invisibles » (Grosfoguel, 2009, cité dans Coenga Oliveira, 2019, p. 63 ; Grosfoguel et Cohen, 2012 ; Mignolo, 2013).

Loin de ces idées reçues, les personnes immigrantes, fortes de leurs expériences passées ont beaucoup à nous apprendre. En prenant conscience de tous les apprentissages faits aux côtés des nombreuses familles côtoyées et accompagnées durant les sept années de passées au CPS, j'ai souhaité mettre en exergue leurs savoirs.

Sur le plan social donc, cette recherche vise, d'une part, à refléter leurs savoirs aux parents afin qu'ils puissent à nouveau se reconnaître dans toute leur valeur et s'appuyer sur les richesses qu'ils portent et nous transmettent pour s'installer dans leur nouvelle vie. D'autre part, ma recherche espère contribuer à transformer le regard et les pratiques des professionnel.les, des milieux de pratique et de notre système social et politique, encore trop encombrés de préjugés et stéréotypes véhiculés sur les personnes immigrantes et réfugiées, et engoncés dans un ethnocentrisme et un racisme

systemique niés¹⁹. Par là, je souhaite participer, à mon humble mesure, à décoloniser les milieux de pratique.

L'étude de la coconstruction de la relation d'accompagnement à travers la place des savoirs des parents immigrants et des accompagnant.es apparaît particulièrement importante pour améliorer les pratiques des milieux qui accueillent des populations immigrantes et réfugiées. Transformer les politiques et cadres institutionnels pour reconnaître puis déconstruire les rapports d'oppression hérités des systèmes patriarcal, colonial et capitaliste (Vergès, 2017 ; St Denis, 2013). Donner aux accompagnant.es plus de latitude, plus de souplesse, plus de temps et de liberté pour accompagner les familles avec lesquelles iels travaillent. Cette recherche pourrait aussi être bénéfique pour les personnes immigrantes et réfugiées leur donnant accès à des accompagnements collaboratifs initiés à partir de leurs forces et de leurs savoirs. Plus globalement, ce sont même toutes les personnes en situation de vulnérabilité, qu'elles soient immigrantes ou non, qui pourraient bénéficier de ce modèle d'accompagnement, plus inclusif des différences de chacun.e, plus conscient des contextes qui surplombent l'accompagnement (historique, géographique, politique, organisationnel, etc.). Finalement, et peut-être est-ce utopique pour une recherche doctorale, la visée sociale sous-jacente à tous ces changements est celle d'un changement social plus grand : celui du regard porté par la société québécoise, voire les sociétés occidentales, sur l'Autre, l'Étranger, la différence qui paraît encore trop souvent énigmatique donc, potentiellement dangereuse. Considérer chaque personne dans sa pleine humanité, avec

¹⁹ L'assassinat de Georges Floyd aux États-Unis, puis le décès de Joyce Echaquan au Québec sont malheureusement des exemples criants et non isolés d'un racisme systémique dont sont victimes les personnes de groupes minoritaires. La dénégaration de ce racisme systémique par le gouvernement provincial fait polémique au Québec et renforce les luttes collectives antiracistes.

ses forces et ses défis, à l'image de tout individu. Et soutenir alors la construction d'une « pensée décoloniale²⁰ » (Mignolo, 2013 ; Mencé-Caster et Bertin-Elisabeth, 2018).

1.5. Objet de recherche

La présentation des pertinences scientifiques et sociales, m'amène à préciser l'objet de ma recherche. Les lecteur.rices l'auront peut-être compris, elle n'aspire pas tant à répondre à un problème qu'à comprendre un phénomène dont j'ai été témoin et actrice dans le cadre de mon emploi au CPS. Ce phénomène est celui de la coconstruction de la relation d'accompagnement des parents immigrants et des accompagnant.es, dans un contexte interculturel, à travers le prisme de leurs savoirs respectifs. Plus particulièrement, je tente d'apporter une compréhension de la place des savoirs des parents immigrants et des accompagnant.es dans la coconstruction de leur relation d'accompagnement, en contexte interculturel.

De par mon rôle d'éducatrice et de chargée de projets au CPS j'ai pu faire l'expérience et l'observation de multiples accompagnements efficaces oui, mais surtout très beaux sur le plan de la rencontre et des apports mutuels de celle-ci. Des rencontres avec les parents et leurs enfants, des rencontres avec mes collègues, qui m'ont transformée,

²⁰ « La pensée décoloniale peut se saisir essentiellement comme une «philosophie de rupture avec le système de dépendance ». Cette volonté de démarcation d'ordre systémique explique pourquoi l'enracinement épistémologique de cette pensée est moins lié à la littérature, comme c'est le cas dans l'approche postcoloniale, qu'aux sciences économiques et sociales. Cependant, les relations coloniales de pouvoir ne sont pas circonscrites aux sphères des dominations économiques, politiques, juridiques, culturelles ou sociales. Elles concernent au premier chef le domaine épistémique, c'est-à-dire les modes de construction et de validation des savoirs académiques, les modalités de circulation et de diffusion des textes (ce qui inclut la problématique de la traduction), les bibliographiques reconnues comme telles, les langues qui comptent, les cloisonnements et décloisonnements disciplinaires (découpages en départements, en mentions, en parcours), etc. » (Mencé-Caster et Bertin-Elisabeth, 2018, pp. 11-12)

comme praticienne, comme personne et, probablement, comme chercheuse. Cette transformation, si elle a eu lieu chez moi, s'opère-t-elle aussi chez mes collègues et chez les parents accompagnés? Est-elle induite, en partie, par la relation d'accompagnement? Quelle est la perception des parents immigrants et des accompagnant.es de cette relation en contexte interculturel, de leur transformation ?

Les trois premières années de mon doctorat, je travaillais encore en parallèle au CPS. Ces aller-retour constants entre le terrain et la théorie ont fait naître d'autres questions. Qu'est-ce qui, dans ce milieu, favorise des relations d'accompagnement si enrichissantes qu'elles nous encouragent à nous transformer ? Lors de la rencontre de groupe avec les mères participant à la recherche, je leur partageais les raisons qui m'ont conduite au doctorat :

C'est pour ça [...] que je fais ma recherche : parce que je trouve qu'il y a quand même quelque chose qui fonctionne bien [au CPS]. Et c'est ça que je veux voir : qu'est-ce qui fait que ça fonctionne bien [...] qu'est-ce qu'on fait? Comment on le fait? Et comment on peut le transmettre dans d'autres milieux? [...] parce qu'il y a d'autres milieux où on sait que l'approche est différente, le fonctionnement est différent, il peut y avoir de la résistance autant de l'[accompagnant.e] que des familles. Et ça nous arrive à nous aussi d'avoir des familles avec lesquelles [le travail] est plus difficile, on s'entend. Mais de façon générale, il y a quelque chose qui fonctionne bien : qu'est-ce que c'est? Et comment on fait ça? et comment on arrive à avoir une relation qui est relativement horizontale avec les parents, dans la collaboration et pas dans un rapport de pouvoir [de type] « je suis l'intervenant, tu es le parent [, je sais, pas toi] ». Elle existe cette relation [parent-intervenant] mais ce n'est pas pour ça qu'il y a un rapport de pouvoir. Puis c'est ce qu'on espère faire. Mais comment on déconstruit ce rapport de pouvoir qui est parfois institué juste parce que le parent vient chercher un service? (Verbatim groupe parents, p. 17)

D'autres questions relatives aux savoirs des parents immigrants et des accompagnant.es sont apparues tout au long de cette recherche au processus résolument itératif. Que font les accompagnant.es pour adopter une posture de relative équivalence? Quels savoirs mobilisent-ils pour créer un lieu d'accueil et construire la relation d'accompagnement

avec les parents immigrants ? Quels savoirs les parents immigrants et les accompagnant.es mettent-ils en œuvre pour coconstruire la relation d'accompagnement ? Quelle perception les participant.es ont-ils de leurs savoirs et de ceux de leurs interlocuteur.rices ? Comment peut-on mettre en valeur ces différents savoirs, toutes les compétences développées dans la pratique et dans la vie en général, dans son expertise de parent, de professionnel.le et d'immigrant.e ? Comment prendre en compte ces différents savoirs à leur juste valeur ? Qu'est-ce qui en permet le partage, entre pair.es ou entre accompagné.es et accompagnant.es dans un contexte professionnel ? Quel lien peut-on faire entre la coconstruction des savoirs et la coconstruction de la relation d'accompagnement ? Et finalement, quelle compréhension de la place des savoirs peut-on établir dans la relation d'accompagnement en contexte interculturel ?

1.6. Objectifs de recherche

À travers ces questionnements, trois objectifs émergent :

- Décrire les savoirs des parents immigrants et réfugiés et des accompagnant.es soutenant la coconstruction de la relation d'accompagnement ;
- Explorer le processus de coconstruction de ces savoirs et leurs composantes ;
- Établir un modèle de coconstruction de la relation d'accompagnement en contexte interculturel basé sur les savoirs des parents immigrants et réfugiés et des accompagnant.es.

1.7. Question de recherche

Au vu des éléments présentés dans cette problématisation de l'objet de recherche, la question générale de cette thèse s'articule comme suit :

Comment les savoirs des parents immigrants et des accompagnant.e.s participent-ils de la coconstruction de leur relation d'accompagnement, dans un contexte interculturel ?

À travers la présentation du contexte de la recherche, les pertinences scientifique et sociale, l'objet, les objectifs et la question de recherche, la problématique de celle-ci se dessine et m'amènent à élaborer plus largement sur les concepts qui traversent cette thèse. Dans le chapitre suivant, je présenterai alors les concepts de relation d'accompagnement, de contexte interculturel, des savoirs, de réflexivité, de transformation et de réciprocité transformatrice tels qu'ils sont mobilisés dans la littérature consultée et tels que je les utilise dans ma thèse.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

*Habiter le monde pluri-versel,
nourrir une pensée archipélique,
inventer les institutions et
les épistémologies décoloniales
exigent de considérer que les privilèges
sur lesquels nous sommes assis
ne valent pas le coût au regard de
l'humanité que nous portons tous.*
Clency Rennie, 2020

La problématique m'a permis de situer le contexte dans lequel cette thèse a été réalisée et de définir l'objet et les objectifs de recherche. Quelques concepts essentiels sont apparus tout au long de ce premier chapitre. Je les développe ici afin de poser les bases d'une compréhension commune des concepts tels qu'ils sont mobilisés dans ma recherche. Dans un premier temps, je présenterai le concept d'accompagnement puis le relierai au contexte interculturel qui prévaut ici. J'exposerai ensuite ma posture face aux classifications des savoirs et à une tentative de décolonisation de ceux-ci. J'aborderai aussi la réflexivité des accompagnant.es et des citoyens ordinaires avant de terminer en explorant le concept de transformation.

2.1. Vers un paradigme de la relation d'accompagnement

La recherche me conduit à observer la relation d'accompagnement entre des parents immigrants et les accompagnant.es qui travaillent à leurs côtés. Dans le monde de l'intervention psychosociale, il est plus courant de parler d'intervention que d'accompagnement. Toutefois, la démarche de cette recherche et la philosophie du milieu dans lequel elle est réalisée (le Centre de pédiatrie sociale de Saint-Laurent), m'amènent à faire le choix d'approcher la relation entre les parents immigrants et les professionnel.les qui travaillent avec eux à partir du concept d'accompagnement.

2.1.1. De l'intervention à l'accompagnement

Le terme *intervention* peut être porteur d'une connotation de pouvoir, de hiérarchisation ou de technicité auprès de populations opprimées ou de citoyen.nes ordinaires. Traditionnellement, l'intervenant.e adoptait et/ou se voyait attribuer une posture d'expert.e ou de sauveur.se auprès de l'usager.ère. Il était courant de penser – et il l'est encore parfois – que l'intervenant.e savait mieux que lui.elle ses besoins et les manières de les combler (Gabriel *et al.*, 2019). Aussi, l'intervention pointait les défis et difficultés de l'usager.ère sans remarquer ses forces et ses savoirs (Gabriel *et al.*, 2019, p. 248). Dans les dernières décennies, cette posture paternaliste de l'intervention tend à se transformer. L'intervention psychosociale se tourne vers des approches centrées sur la personne. Ces approches fondent leurs principes sur l'engagement réciproque de l'intervenant.e et de l'usager.ère pour résoudre la situation problématique de ce.tte dernier.ère. De cette manière, l'intervenant.e, par sa posture, favorise le renforcement du pouvoir d'agir,

[iel] encourage plutôt les personnes à définir elles-mêmes la situation souhaitée [...]. Il les aide à envisager les étapes à franchir, pas à pas, dans un lien de réciprocité où il guide en offrant une aide technique et émotionnelle (Lemay, 2007, p. 170).

L'intervention est alors plutôt co-construite avec la personne, dans une recherche de compréhension de sa situation, du problème rencontré et des objectifs qu'elle veut atteindre, selon son point de vue et non celui de l'intervenant.e. Elle tend vers une égalité et un partenariat : l'intervenant.e reconnaît à l'usager.ère ses forces, ses savoirs et, ainsi, sa capacité à agir sur son environnement et sur lui.elle-même. « Nous avons besoin de personnes qui nous accompagnent et qui n'exercent pas cette dynamique du « pouvoir sur quelqu'un ».», affirme Wanda Gabriel (2019, p. 247). Cette notion d'accompagnement distingue les enjeux de pouvoir et donc de hiérarchie qui peuvent être attribués à la notion d'intervention. Rachédi (2007) indique qu'« intervenir c'est soutenir, accompagner, pour changer et répondre à des besoins spécifiques » (p. 372). Bien que l'idée de l'intervention psychosociale s'oriente de plus en plus vers l'accompagnement, le vocabulaire utilisé tarde à se transformer. On parle encore d'intervention et d'intervenant.e, bien qu'on utilise maintenant, dans une approche « de type humaniste » (Dufault et Carle, 2012, p. 147), plutôt le terme « personne » à la place de celui d'« usager.ère » ou de « client.e ». Cette posture plus contemporaine de l'intervention met l'emphasis sur l'accompagnement du changement d'une situation de déséquilibre vécue par une personne ou sa famille vers une situation d'équilibre. Elle nous invite à porter notre attention davantage sur les dimensions relationnelles et humaines – des dimensions d'altérité - plutôt que sur des dimensions de pouvoir hiérarchiques et techniques. Le choix du concept d'accompagnement est aussi relatif à une recherche d'égalité et de partenariat entre l'accompagnant.e et l'accompagné.e : l'accompagnant.e se situe dans une posture « *d'accompagnateur du changement* et non d'*expert* »; l'accompagné.e dans une posture « *d'acteur du changement* et non de *client passif* » (Rugira dans Gaignon, 2016, p. 203).

Paul (2016) propose une définition du terme *accompagner* rejoignant celle de Depenne (2017) et consolide mon choix de parler d'accompagnement plutôt que d'intervention dans le cadre de cette recherche.

La définition commune du verbe *accompagner* fournit matière à identifier la structure de base : *se joindre à quelqu'un* : mise en relation/ *pour aller où il va* : mise en chemin /*en même temps que lui* : à son rythme.

La *mise en relation* est première, à tous les sens du terme : elle est initiale (et initie l'accompagnement), elle est prioritaire (et doit être considérée avant toute chose), elle est primordiale (car il n'y a pas d'accompagnement sans relation). De la *mise en relation* dépend la *mise en chemin*. La première est caractérisée par la simultanéité et la réciprocité quand la seconde l'est par la séquentialité et la rythmicité. Il n'y a pas à imposer la cadence, mais à aller « à son rythme » : de cette synchronisation procède une avancée concertée et concertante. (Paul, 2016, p. 47)

Selon Depenne (2017), la mise en relation ne peut se faire que dans la proximité. Une « mise à distance » (p. 13) de la personne accompagnée empêcherait la rencontre et, donc, la relation. Depenne affirme que la proximité est une reconnaissance de l'autre, de son altérité. Il s'ensuit une réciprocité naturelle qui s'établit dans les relations : accompagnant.e et accompagné.e se reconnaissent mutuellement.

Dans une volonté de cohérence avec l'utilisation du concept d'accompagnement dans la recherche, le vocabulaire utilisé pour nommer les interlocuteur.rices de la relation sera adapté à la présente réflexion. Le terme *accompagnant.es* fait référence aux intervenant.es du terrain de recherche. Il s'inspire du discours de l'une des professionnelles interviewées et a été adopté à l'unanimité par les participant.es à la recherche. Le terme *accompagné.es* fait référence aux personnes auprès desquelles l'accompagnement est mis en œuvre – dans le cadre de cette recherche, le parent immigrant.

2.1.2. De la rencontre à la relation d'accompagnement

La rencontre, dans son acception phénoménologique, est entendue comme le « fait d'entrer en contact, en relation, de manière intentionnelle, avec autrui et le monde » (CNRTL, 2020). La rencontre suppose alors une volonté d'établir une relation par une mise en action réciproque. Ainsi, pour qu'il y ait rencontre, les personnes concernées

ont à entreprendre un mouvement l'une vers l'autre. La rencontre nécessite une curiosité, un désir, ou parfois, un effort, de la part des deux personnes ou des deux groupes pour qu'elles entrent en relation. Bérard (2010), va plus loin en expliquant l'effet transformateur de la rencontre :

Lorsqu'au cours d'une relation la rencontre devient effective, une réciprocité s'établit et la présence de l'altérité dévoilée de l'autre nous transforme. Il y a donc dans la rencontre un processus essentiel et incontournable de transformation réciproque. (p. 54)

Paul et Depenne mettent de l'avant la dimension relationnelle dans le concept d'accompagnement. Pour ces deux auteur.rices, elle apparaît essentielle : il n'y a « pas d'accompagnement sans relation » (Paul, 2016, p. 47). Selon Paul encore, « toute relation est un lien d'influence réciproque » (p. 51). Le fait d'être en relation, l'altérité créée par cette mise en lien de deux personnes ou groupes, met en mouvement. L'individu se construit à travers la relation et donc, à travers l'Autre, celui auquel il peut s'identifier, s'opposer, se confronter, s'affirmer, se questionner. L'Autre est le point d'appui sur lequel l'individu s'érige. De ce fait, il n'y a pas non plus de réciprocité ni de transformation de l'accompagné.e ni de l'accompagnant.e sans une relation initiale. À l'instar de Labelle (1996), je perçois la réciprocité comme un « mouvement bilatéral » (p. 37) allant de l'accompagnant.e à l'accompagné.e, et inversement. Pour autant, les effets de la transformation seront différents, puisqu'il appartient à chacun.e d'interpréter ce que l'autre lui offre ou lui transmet, dépendamment aussi de son histoire, de son contexte de vie, de ses objectifs personnels. Pour Labelle (1996), « aucun des deux pôles de la relation ne peut sortir indemne de sa rencontre avec l'autre. » (p. 17) La relation établit un déplacement en soi, en l'autre, même lorsqu'elle est initiée sur une base de résistance de l'un.e ou l'autre acteur.rice ou qu'elle en crée. En effet, l'interaction génère un mouvement entre l'accompagnant.e et l'accompagné.e et chez chacun.e d'eux, pouvant aller de l'ouverture à la rigidité.

2.1.3. Intentionnalité et engagement dans la relation d'accompagnement

Une conscientisation indispensable dans la relation d'accompagnement, notamment pour les accompagnant.es, est de déterminer l'intentionnalité de la relation. Avant tout, elles doivent être en mesure de situer leur posture professionnelle : qui suis-je, quel est mon cadre de référence, mon histoire, mon rôle? Les accompagnant.es doivent aussi situer, un tant soit peu, la personne accompagnée : qui est-elle, quel est son cadre de référence, son histoire, son rôle? Et enfin, situer la relation : dans quel contexte se rencontrent-ils, quel est le projet commun qui les rassemble? Souvent implicite, cet accord entre les deux parties qui entrent en relation gagnerait à être explicité. Dans une démarche d'horizontalisation de la relation, l'accompagnant.e et l'accompagné.e s'entendent sur l'intentionnalité de leur relation : ils établissent ensemble le projet commun et le cadre de la relation (Le Bouëdec *et al.*, 2001), leur permettant alors de changer la situation pour laquelle l'accompagné.e recherche un accompagnement. Ils s'engagent réciproquement dans la relation. Et l'engagement implique authenticité, vulnérabilité et confiance mutuelles (Charaniya, 2012; hooks, 2019). Une authenticité à être soi-même, à dévoiler des parts de soi, à se montrer vulnérable, même si cela peut paraître inapproprié en contexte d'intervention qui se réclame d'une « distance professionnelle ». Comme Depenne (2017) indiquant la nécessaire proximité, l'accompagnement requiert de l'accompagnant.e – et de l'accompagné.e – d'oser se montrer vulnérable afin de réajuster les rapports de pouvoir introjectés par leur fonction institutionnelle et de permettre l'établissement d'une confiance mutuelle (hooks, 2019). La relation de confiance impose une conscience et une acceptation de l'accompagnant.e de ne pas tout savoir de l'Autre, une acceptation de se laisser surprendre et enseigner par cet Autre (Depenne, 2017). Chez l'accompagné.e, la confiance – si minime puisse-t-elle être au début de la relation – est un incontournable de celle-ci. S'il n'accepte pas de donner sa confiance à l'accompagnant.e, la relation d'accompagnement ne pourra se construire. Labelle (1996) ajoute que la relation de confiance repose aussi sur la croyance que l'un.e, accompagnant.e ou accompagné.e, sera en mesure de répondre aux attentes de l'autre. La confiance est une prise de risque : le risque de la relation, le

risque que nos attentes ne soient pas répondues voire déçues, le risque que la réciprocité ne soit pas équivalente, que l'un.e s'implique plus que l'autre.

2.2. L'interculturel dans la relation d'accompagnement

La très grande majorité des personnes accompagnées au CPS sont des personnes immigrantes ou réfugiées. Pour cette raison, et parce que je crois que l'interculturel apporte une dimension particulière à la relation d'accompagnement, il est essentiel de situer le concept de l'interculturel tel qu'il est utilisé dans le cadre de ma recherche et de l'associer à la relation d'accompagnement.

2.2.1. L'interculturel

Abdallah-Pretceille et Porcher (2001), Cohen-Emerique (2011), Alexander *et al.* (2014) et Agbobli et Hsab (2011) s'accordent en considérant l'interculturel comme un processus dynamique et relationnel. Particulièrement, Stoiciu (2011) décompose le préfixe *inter* pour définir l'interculturel :

En fonction des cadrages théoriques que l'on choisit, on peut charger le préfixe *inter* de trois enjeux majeurs de la communication : il s'agit d'une rencontre *avec*, une rencontre *entre* et une rencontre agissant *sur*. Le mot *avec* est indicateur des acteurs en présence. Le mot *entre* renvoie à la dynamique relationnelle en terme d'interaction, de positionnement, de négociation, de stratégie identitaire. Enfin, le mot *sur* est indicatif de la dynamique de changement contextuel, la communication interculturelle apparaît ainsi dans sa pleine dynamique et unité. (p. 67)

Pour Clanet (1993) le préfixe *inter*, comporte non seulement l'idée de « liaison, [de] réciprocité » mais aussi celle de « séparation, [de] disjonction » (p. 21). De cette manière, l'interculturel met en relation deux interlocuteur.rices : iels sont lié.es par l'objet de leur rencontre et s'influencent l'un.e l'autre. Clanet ajoute un aspect réaliste de l'interculturel : loin d'être idéal et constamment réussi, l'interculturel présente des

défis, des mésinterprétations, des frictions menant parfois aux conflits entre les individus ou les groupes. Je rapproche cette conception de l'interculturel avec celle de *L'écart et l'entre* de Jullien (2012). L'écart ou la distance entre deux horizons culturels, deux modes de penser et d'agir dont aucun des deux ne dépasse l'autre ; l'entre ou ce point de croisement, l'espace où l'un et l'autre se rassemblent, se regardent, apprennent à connaître l'autre et soi-même, se transforment.

Ces définitions apportent des éléments pertinents à la définition de l'interculturel, mais restent à un niveau très subjectif et interpersonnel. Plusieurs auteur.rices critiquent ces définitions parce qu'elles

feraient en sorte que la culture renvoie exclusivement aux migrants et elles ne prendraient pas en compte les autres formes de diversité, comme la race, le genre, la religion, la classe sociale, la langue. Pourtant, ces dimensions sont tout aussi pertinentes dans l'analyse des situations interculturelles (Rachédi et Legault, 2019, p. 145)

et parce qu'elles « n'accorde[nt] pas suffisamment d'importance aux dimensions plus macrosystémiques et contextuelles, celles qui se rapportent [...] aux politiques migratoires » (*Ibid.*, p. 145) et à la géopolitique internationale (Derivois, 2017). En retournant dans la pensée de l'*inter* et de l'*entre*, j'ajouterai, en m'appuyant sur Derivois (2009) que l'approche interculturelle se doit

d'articuler le singulier et le pluriel, l'individuel et le collectif, le local et le global, le commun et l'intime, des éléments d'histoire, de géographie et d'anthropologie [...]. Cette posture permet de penser et d'élaborer les impérialismes épistémologiques, disciplinaires et culturels, notamment par un décentrage nécessaire.

Il n'y a plus de centre. Nous n'avons pas d'autres choix que de penser nos ancrages et postures idéologiques pour mieux nous décentrer. C'est dans le décentrage de nos habitudes et de nos réflexes idéologiques que la saisie de l'expérience humaine va pouvoir se faire et qu'une pensée de l'*inter* va pouvoir se construire. (p. 44)

Dans l'inévitable nécessité de se décentrer, Derivois rejoint ici l'étape de décentration de l'approche interculturelle définie par Cohen-Emerique (2011a). Il y ajoute le niveau macrosystémique à prendre en compte dans ce moment de prise de conscience de soi et de son cadre de référence. Dans la dimension macro, les auteur.rice.s de la pensée décoloniale, nous invitent à prendre en compte l'Histoire – ou plutôt les Histoires – nationales et internationales qui impactent aujourd'hui les relations entre les personnes de différents groupes culturels de par les rapports de domination qu'elles impliquent. Rachédi et Legault (2019) définissent le macrosystème comme suit :

Le macrosystème regroupe différents facteurs sociaux tels que les attitudes culturelles, les représentations et les valeurs qui ont cours dans la société d'accueil (relativement aux femmes, aux minorités, aux pauvres, à la violence, etc). Ce niveau inclut également le rôle des médias, y compris les médias sociaux, dans le traitement et la fabrication des problématiques, ainsi que les législations fédérale et provinciale, et les autres politiques sociales qui exercent une influence sur l'individu et sur les systèmes avec lesquels il est en contact. Nous considérons que les politiques migratoires et les législations internationales font également partie de ce système. [...] Le macrosystème est donc composé de l'ensemble des éléments qui influent sur la vie quotidienne des immigrants. (pp. 157-158)

Ainsi, au vue de ces différentes définitions, l'interculturel, tel que je l'utilise dans ma thèse, concernera la relation d'accompagnement entre les parents immigrants et réfugiées et les accompagnant.es qui travaillent avec elleux. L'interculturel envisage alors cet espace où se rencontrent et entrent en dialogue la personne immigrante ou réfugiée et l'accompagnant.e, chacun.e « aux prises avec une culture [nationale, familiale, de genre, de classe, etc.], professionnelle et institutionnelle » (Rachédi et Legault, 2019, p. 146), elles-mêmes ancrées dans un contexte historique, géopolitique et social et dans des rapports de pouvoir.

2.2.2. Une approche critique de l'intervention interculturelle

Tout un travail de sensibilisation est fait au sein des institutions et organismes pour prendre en compte les spécificités culturelles dans les interventions auprès des personnes immigrantes et réfugiées afin de les soutenir dans leur installation au Québec, dans leur vie quotidienne ou dans des situations problématiques ponctuelles ou permanentes. Cohen-Emerique (2011) énonce à ce sujet que

Tant qu'un véritable effort de prise en compte des différences culturelles (au sens large) ne sera pas fait à tous les niveaux de l'institution, depuis l'accueil des usagers jusqu'au pouvoir décisionnel, l'approche interculturelle demandée aux praticiens de terrain se heurtera à sa propre impuissance. Toutes les institutions fonctionnent en systèmes ethnocentriques : l'école, l'hôpital, etc., seule une évolution de tout le système permettra l'intégration tant souhaitée des migrants. (p. 172)

Ce changement, quoique nécessitant encore de gros efforts aux niveaux politique et organisationnel, est en cours auprès des intervenant.es. Des programmes de formation en interculturel ont été créés à l'intention et en partenariat avec des accompagnant.es et des gestionnaires (institutionnels et communautaires) dans différents domaines, notamment dans les milieux de la santé et des services sociaux, scolaire ou communautaire. C'est le cas du Centre de recherche SHERPA qui fait le lien entre recherche et milieux de pratiques (Grégoire-Labrecque *et al.*, 2017) et adapte ses formations au contexte dans lequel elles sont données. SHERPA s'appuie notamment sur une approche critique de l'intervention interculturelle afin de « sout[enir] [l]es intervenants dans l'adoption d'une démarche professionnelle plus inclusive » et vise « à faire émerger les capacités réflexives des professionnels » (Grégoire-Labrecque *et al.*, 2017, p130).

Cette approche critique met de l'avant les rapports de pouvoir et d'oppression, luttant pour une justice sociale. Les approches critiques prennent en compte la dimension macro de l'intervention interculturelle évoquée dans le paragraphe précédent, c'est-à-

dire les contextes historiques, sociaux, politiques, organisationnels et institutionnels qui conduisent à la persistance des inégalités, des injustices et de l'oppression des personnes ou groupes minoritaires ou marginalisés. Halualani et Nakayama (2013) définissent la perspective critique comme suit :

A critical perspective is defined as one that addresses issues of macro contexts (historical, social, and political levels), power, relevance, and the hidden and destabilizing aspects of culture. These scholars explain that the critical perspective seeks to “understand the role of power and contextual constraints on communication in order ultimately to achieve a more equitable society”. Moreover, a critical perspective in intercultural communication requires that we “understand how relationships emerge in historical contexts, within institutional and political forces and social norms that often invisible to some groups” and how intercultural communication relations are “constrained and enabled by institutions, ideologies, and histories” (Collier, 2002, pp. 1-2, see Lee et al., 1995). (p. 2)

Montgomery et Agbobli (2017) rejoignent ces auteur.rices dans leur définition des approches critiques :

À rebours des approches subjectives qui s'intéressent davantage aux dimensions micro de la relation interculturelle, les approches critiques mettent l'accent principalement sur les dimensions macro, soit la façon dont les contextes historiques, sociaux, politiques et organisationnels influent sur cette relation (Martin et Nakayama, 2013). Plus politisées et engagées, ces approches examinent les tensions et contradictions qui émergent lorsqu'il y a des inégalités de statut ou de pouvoir entre les acteurs différenciés par leurs statuts respectifs de majoritaires ou minoritaires. [...] Ces travaux appliqués cherchent principalement à donner voix aux groupes marginalisés, liant la recherche et l'action par le truchement de diverses pratiques, comme des approches narratives [...]. Ancrées surtout dans une logique participative, ces initiatives ont pour but d'établir un dialogue critique autour des enjeux interculturels, misant sur l'agentivité des acteurs, l'appropriation du pouvoir (empowerment) et l'émancipation (Thurlow, 2004; Broome et al., 2005; Montgomery, 2016). [...] Les approches critiques [...] reconnaissent d'emblée que la relation interculturelle repose généralement sur les inégalités et les injustices. [...]

L'idée d'une praxis interculturelle, proposée par Sorrells (2013), introduit une vision mitoyenne entre les approches subjectivistes et critiques, en interrogeant à la fois des dimensions micro et macro de la communication dans sa réflexion, elle ouvre à la possibilité d'un agir qui se situerait aussi aux deux niveaux. (pp. 21-22)

C'est sur cette vision mitoyenne que s'appuie ma thèse. Je tente alors de mettre en lien ces dimensions micro et macro pour comprendre la construction de la relation d'accompagnement des parents immigrants et des accompagnant.es.

2.2.3. Transformation des rapports de pouvoir et enjeux de la relation d'accompagnement en contexte interculturel

Dans les milieux de l'intervention psychosociale, l'intervenant.e a souvent joué – et joue encore parfois - un rôle d'expert.e, institué par sa fonction et l'organisation dans laquelle iel évoluait, et intégré tant par les personnes bénéficiant de l'intervention que par les intervenant.es elleux-mêmes. Ce type de relation intervenant.es-client.es, impose naturellement une relation de pouvoir institutionnel des premier.ères sur les second.es. Cette relation de pouvoir n'a pas complètement disparu même si l'on observe depuis plusieurs années une volonté de rendre la relation plus équitable et l'intervention plus collaborative (Madsen, 2009 ; Rachédi et Legault, 2019). Les nouvelles approches d'intervention tendent en effet de plus en plus vers une coconstruction avec la personne accompagnée. L'idée est de situer la personne au cœur des décisions qui la concerne en s'appuyant sur sa réalité et sur les besoins qu'elle-même considère prioritaires (Rachédi, 2007 ; Fondation du Dr Julien, 2020). La personne accompagnée devient un partenaire actif. Elle est sujet - et non plus objet - de l'intervention réalisée avec un.e intervenant.e. On ne cherche donc plus à intervenir *sur* la personne mais bien *avec* et *pour* elle, *sur* son contexte problématique ou, comme les parents accueillis en pédiatrie sociale, sur la situation de vulnérabilité vécue. C'est un changement de paradigme qui demande à l'intervenant.e de considérer l'intervention comme un accompagnement au changement et non comme une ingérence dans la vie de la personne *accompagnée*.

Ce changement amène aussi à connaître les dimensions des situations interculturelles et les éventuels enjeux rencontrés dans ces situations. Dans la littérature, quatre enjeux apparaissent de façon récurrente pour expliquer les situations interculturelles et sont ancrées dans trois dimensions à considérer dans l'accompagnement en contexte interculturel :



Figure 2.1 Enjeux potentiels de la relation d'accompagnement en contexte interculturel

Abdallah-Preteille et Porcher (2001) expliquent que ces enjeux - qui peuvent entraver l'accompagnement - sont souvent expliqués par les différences culturelles entre accompagnant.es et accompagné.es alors qu'ils devraient l'être, selon elleux, par l'existence de défis relationnels. En effet, si une relation de confiance et de respect est construite entre l'accompagnant.e et l'accompagné.e, les enjeux pourront être mis en lumière, explicités et déconstruits ensemble. Des solutions pourront être mises en œuvre afin de les dépasser. Dès lors, il semble important de maintenir une vigilance à envisager les situations interculturelles sous l'angle de la relation et non sous le seul angle de la culture. Abdallah-Preteille (1986, citée par Cohen-Emerique, 2011) s'appuie sur les dimensions subjectiviste, interactionnelle et situationnelle pour

approcher ces situations. La dimension subjectiviste reconnaît les individus comme « mett[ant] en scène leur culture » (p. 12) avec le besoin de reconnaître leur cadre de référence. La dimension interactionniste considère l'individu non comme isolé mais en interaction avec d'autres, eux aussi porteurs de cultures, qui « par [leur] différence, joue[nt] le rôle de révélateur de ce que je suis » (p. 13). Enfin, la dimension situationnelle rappelle à l'accompagnant.e de prendre en compte les contextes historique, géographique, social, politique à la fois de l'accompagné.e et de lui/elle-même – c'est-à-dire la dimension macro -, puisque ces contextes peuvent teinter la relation. Ces dimensions permettent de mieux circonscrire les enjeux rencontrés dans les situations interculturelles.

Considérons la communication comme premier enjeu. Le contexte dans lequel se déroule ma recherche m'invite tout naturellement à explorer la relation sous l'angle de la communication interpersonnelle et interculturelle. Sur le plan de la communication interpersonnelle, la rencontre intersubjective est un phénomène complexe et multidimensionnel. Elle met en lien des personnes qui tentent de communiquer ensemble (dimension interactionniste) dans une action volontaire, réciproque et continue. Elle réclame l'engagement d'au moins deux personnes ou de deux groupes l'un.e envers l'autre. Iels « construisent le sens et la signification qui caractérisent leur relation. » (Bourassa-Dansereau et Yoon, 2017, p. 41). Sur le plan de la communication interculturelle, sens et significations peuvent être très différents et amener à des erreurs d'interprétation. Cela implique un effort de communication supplémentaire de la part des interlocuteur.rices, qu'iels soient accompagnant.e., parent immigrant, chercheur.e ou participant.e. Pour Belabdi (2010),

le fait de circonscrire la communication à un cadre interculturel conduit à la mobilisation de plusieurs autres composantes qui interfèrent entre la prise de parole, les significations et les symboliques qui la sous-tendent, notamment au

niveau de la compréhension et de l'interprétation. Le langage s'avère alors un élément de complexité, car il est chargé de signification culturelle. (p. 117).

Pour véritablement partager des significations, les interlocuteur.rices en présence doivent démontrer des compétences de communication interculturelle (Alexander *et al.*, 2014). Cela sous-tend, entre autres, une capacité à connaître son cadre de références, à se remettre en question (capacité réflexive) et à affirmer une volonté de connaître cet autre avec lequel on veut entrer en relation. Lorsque je transmets un message, une information, quel sens mon interlocuteur.rice donne-t-iel à celui-ci? Est-ce le même sens que j'y attribuais? Quel est le sens qu'iel veut donner à son message de retour et quelle interprétation fais-je du message (De Vito *et al.*, 2014)? Quelle est la part du monde (de mon monde et de celui de l'Autre) dans notre langage (Dérivois, 2017 ; Scharmer, 2012)? Ces questions se posent d'autant plus lorsque la langue d'usage dans l'intervention n'est pas la langue maternelle de l'un.e ou de l'autre des interlocuteur.rices, voire d'aucun.e des deux. Cohen-Emerique (2011a) énonce à propos de la langue :

C'est la toute première cause de difficulté que rencontrent les professionnels alors que la communication est un des outils de base de leur expertise. Comme ils ne connaissent pas la/les langue(s) des migrants, la solution serait de faire appel à un véritable traducteur, seul capable d'assurer une bonne communication, c'est-à-dire non seulement de transmettre le contenu des message échangés, mais aussi d'apporter un éclairage sur les cadres de référence respectifs qui sous-tendent ces messages : le contexte, les valeurs, les codes non verbaux, les façons de mener une conversation, les visions du monde, tous spécifiques et implicites pour les deux interlocuteurs. [...]

Dans le cas où l'usager comprend et parle un peu la langue du pays, comment le professionnel peut-il décoder, sans distorsions ethnocentriques, les paroles reçues? Et comment peut-il faire passer des messages dans un langage clair sans être infantilisant, tout en s'assurant qu'il a été compris? (pp. 35-36)

Il devient alors primordial de vérifier la compréhension du message transmis ou reçu. Accompagnant.es et accompagné.es doivent faire l'effort de chercher à comprendre l'autre, d'interpréter le message reçu au-delà de leurs croyances et préconceptions, au-delà de ce que chacun.e pense dire et entendre. La relation d'accompagnement en contexte interculturel exige aussi de chacun.e d'adapter son langage ainsi que ses comportements et attitudes, en fonction de ce qu'ils connaissent de l'autre et de ce qu'ils projettent sur cet.te autre (les croyances et préconceptions à son endroit et sur sa culture). Cet effort des deux parties place l'Autre comme « co-producteur de la relation et donc du contenu du message » (Abdallah-Pretceille et Porcher, 2001, p. 73). La relation d'accompagnement requiert alors une

[...] implication mutuelle qu'engendrent les relations entre individus porteurs de cultures différentes. Ces dernières se joignent et dialoguent alors l'une avec l'autre et, conséquemment, se reconstruisent ou construisent de nouvelles cultures. Les cultures sont donc poreuses et les rencontres et interactions entre leurs porteurs transforment le contenu de chacune et même les frontières entre celles-ci. (Bourassa-Dansereau et Yoon, dans Montgomery et Bourassa-Dansereau, 2017, p. 37)

La communication interculturelle amène les interlocuteur.rices à s'influencer mutuellement, à métisser leur culture, voire même à en construire une troisième et distincte (Nouss, 2005 ; Clanet, 1993). Halualani et Nakayama (2013) proposent encore de pousser plus loin l'étude de la communication interculturelle. Ils adoptent une posture critique :

[Many academics] focused on an interpersonal approach to intercultural communication, emphasizing individual and group-centered attitudes and communication skills. While useful and important in its own right, such an approach glosses over the larger macro—micro process of intercultural communication, or the ways in which larger structures of power (governmental, institutional, legal, economic, and mediated forces) intermingle with microacts and encounters among/within cultural actors and groups. [...]

Among these are works that have raised overlooked questions about the relationship between and among culture, communication, and politics, in terms of situated power interests, historical contextualization, global shifts and economic conditions, different politicized identities in terms of race, ethnicity, gender, sexuality, region, socioeconomic class, generation, and diasporic positions.

According to these critiques, a power-based perspective not only fills a void but also meets the demands of many scholars, instructors, and students who are intrigued with larger macro processes that inform intercultural relations. (p. 3)

Ici, les auteur.rices rapportent cette idée d’inclure, dans la communication interculturelle – et, donc, dans l’accompagnement en contexte interculturel –, une réflexion sur les rapports de pouvoir, d’oppression, de domination sous-jacents à la relation, et souvent inconscients, des deux parties en présence (accompagné.es et accompagnant.es). Cela permet d’intégrer le niveau macro de la communication et de la relation interculturelle et la dimension situationnelle, nécessaires, voire incontournables pour prendre en considération le contexte global dans lequel se déroule la relation d’accompagnement.

Un deuxième enjeu dans l’accompagnement est le choc culturel né de la rencontre de l’accompagnant.e et de l’accompagné.e, porteur.euses de cultures différentes : tout le rapport au monde est alors distinct et nécessite de la part des deux interlocuteur.rices des efforts de conscientisation de leur cadre de références (dimension subjectiviste) et de compréhension de celui de l’autre (dimension interactionniste). Sans cet effort, l’accompagnement serait-il possible ? (Cohen-Emerique, 2011 ; Rachédi et Taïbi, 2019) Comment accompagner une famille dont les valeurs concernant la santé ou l’éducation sont parfois opposées à celle de l’accompagnant.e, ou à celles du cadre institutionnel de la société d’accueil? (Kanouté *et al.*, dans Cognet et Montgomery, 2007).

Il est alors essentiel pour les accompagnant.es de réaliser un travail réflexif sur l'influence de leur culture, des éléments socio-politico-géo-historiques intégrés, qui leur donnent une représentation et une posture spécifiques face à l'Autre dépendamment de son origine et des liens historiques entre leurs pays d'origine et d'établissement. En toute honnêteté, les accompagnant.es agissent-ils de la même manière selon l'origine culturelle, ethnique, religieuse, selon les traditions, selon le genre ou la couleur de peau de la personne? Rentrent-ils en relation de la même manière selon les caractéristiques visibles de la personne ou projetées sur elle? Ces questions sont difficiles à se poser et les réponses encore plus difficiles parfois à accepter. Mais elles sont essentielles pour rencontrer l'Autre au-delà de ce qu'il représente et, ainsi, favoriser une rencontre interpersonnelle et interculturelle plus juste.

Un troisième enjeu est celui du parcours migratoire de la personne accompagnée (Chenouard, dans Rachédi et Taïbi, 2019). Cette dimension situationnelle, souvent complexe et parfois traumatique, implique bien plus que la personne elle-même : sa famille venue avec elle, celle restée au pays, les deuils multiples éventuels, la lourdeur et la lenteur des démarches administratives, le déplacement d'un pays à l'autre dans toutes sortes de conditions (certaines familles arrivent en avion, d'autres ont traversé de nombreux pays à pieds et de nombreux dangers pour parvenir au Canada). Cette histoire, inconnue d'abord de l'accompagnant.e, est pourtant incontournable de l'accompagnement en contexte interculturel. Donner l'espace à la personne accompagnée d'en faire le récit permet une meilleure compréhension du contexte familial, social, économique de la personne, des priorités et des besoins qui y sont associés, de ses forces et de ses défis. Le récit du parcours migratoire donne aussi des indications quant aux possibles impacts du stress péri-migratoire vécu sur la santé physique et mentale de l'accompagné.e.

Enfin, un quatrième enjeu est relatif à l'histoire géopolitique des pays dont l'accompagnant.e et l'accompagné.e sont les ressortissant.es. Cette histoire collective que nous partageons mais qui s'inscrit différemment en chacun.e selon le rôle de son pays dans celle-ci. L'histoire coloniale ou impériale particulièrement (dimension situationnelle), peut placer accompagnant.e et accompagné.e dans des mémoires de colonisateur.rice et colonisé.e. Très souvent inconscient – voire nié - chez les individus, cet enjeu de domination n'en est pas moins important à considérer dans l'accompagnement en contexte interculturel. L'histoire coloniale et patriarcale des états occidentaux, ainsi que les politiques sociales mises en oeuvre exercent également un rôle majeur dans les oppressions et discriminations vécues par les personnes appartenant à des groupes minoritaires dans ces sociétés et constituant un racisme systémique latent (Garneau, 2019). Ces rapports de pouvoir, bien qu'ils tendent à être minimisés, existent dans les rôles et fonctions institués par la relation d'accompagnement et à travers le cadre légal de l'institution et de la société dans laquelle a lieu l'accompagnement (Dérivois, 2009). Ils influencent alors grandement le rapport des personnes à leur identité ainsi que leur rapport à l'autre, accompagnant.e ou accompagné.e (dimensions subjectiviste et interactionniste).

On retrouve ces rapports de pouvoir dans toutes les strates de la société, notamment au niveau de la construction des savoirs. Ce que nous allons voir dans les prochains paragraphes.

2.3. Classifier les savoirs ... une approche hiérarchique/coloniale?

De multiples classifications existent pour parler des savoirs. Savoirs scientifiques, académiques, théoriques ; savoirs pratiques, professionnels, experts ; savoirs expérientiels, ordinaires, profanes. Ou encore savoirs, savoir-faire, savoir-être. Connaissances et compétences. Ce n'en sont que quelques-unes parmi d'autres.

Tout au long de ma recherche, quelque chose en moi entraînait en résistance dès que je tentais de contenir les savoirs des participant.es dans ces différentes classifications. Comment distinguer la pratique de l'expérientiel? La pratique n'est-elle pas construite en partie sur les savoirs théoriques et expérientiels des professionnel.les? Un savoir-faire est-il dénué de savoirs ou de savoir-être? N'y a-t-il que les profanes (ou citoyen.nes ordinaires) qui possèdent des savoirs expérientiels? Les chercheur.es et les professionnel.les n'en possèdent-ils pas eux aussi? Les citoyen.nes ordinaires ne possèdent-ils pas eux aussi des savoirs professionnels et théoriques? Ces questions sont longtemps venues me préoccuper lorsque je travaillais sur les savoirs. Autant dans la scolarité de mon doctorat que lors de mon terrain et, enfin, lors de la rédaction. Comment parler de l'un sans omettre de parler de l'autre, sans impliquer que chercheur.es, praticien.nes ou parents ne possèdent qu'un seul type de savoir? Comment ne pas hiérarchiser ces types de savoirs en les distinguant? Comment départager le savoir-faire du savoir-être alors que les deux sont intimement imbriqués (ou savoirs et savoir-faire/être)? J'avais un fort besoin de travailler à la décolonisation de cette façon de penser qui m'apparaît très hiérarchisée et verticale, induite par une classification occidentalocentrée des savoirs. Derrière ce dérangement épistémologique, un idéal : en déconstruisant, pourrais-je participer à décoloniser les savoirs? Comment cela pourrait-il se traduire concrètement?

2.3.1. Des typologies des savoirs

Pendant longtemps, les *savoirs théoriques* ont eu une place prépondérante dans le monde académique et dans celui de la formation professionnelle (Schön, 2011, pp. 202-203; Racine, 2000) en ce qu'ils contribuent à la construction des savoirs professionnels et à leur transférabilité (Desgagné, 2007 ; Donnay et Charlier, 2008). Les savoirs théoriques ou encore appelés savoirs savants (Desgagné et Bednarz, 2008), scientifiques ou académiques ou encore simplement « savoirs », sont les savoirs les plus communément admis comme tels. Ils sont issus du monde universitaire, de la

recherche. Leur validité est reconnue par une rigueur scientifique suivie à toutes les étapes du processus de recherche (problématisation, méthodologie, analyse, diffusion). D'abord issus des sciences dites « pures » - notons ici encore une autre classification de la science elle-même -, les savoirs sont aujourd'hui considérés comme théoriques quel que soit le domaine de recherche duquel ils dépendent : science pure, sciences humaines, sciences sociales, etc.

Avant l'avènement de la démocratisation des savoirs dans les sciences humaines et sociales, il était convenu que la pratique professionnelle s'appuyait essentiellement sur des théories et techniques issues des savoirs académiques (Schön, 2011). Dans l'idée, les praticien.nes utilisaient la théorie apprise, sur le terrain. Ou encore, iels « réso[lvaient] [...] des problèmes pratiques en leur appliquant des théories et des techniques scientifiques » (*Ibid.*, p. 202). Pourtant, devant la singularité de chaque situation et les problématiques rencontrées, iels s'éloignaient spontanément de la théorie et créaient leurs propres réponses par une pratique innovante. Avec, entre autres, les travaux de Schön (1994), il est devenu évident que la pratique professionnelle s'appuie aussi sur des savoirs issus de l'expérience même de cette pratique (Dumais, 2011). Confronté.es à une situation jugée insatisfaisante voire même problématique, inadéquate ou inefficace, les praticien.nes usent de divers essais et erreurs pour créer leur pratique. Sans événement surprenant, confrontant et inhabituel, iels resteraient dans le confort du connu et dans l'automatisme de leur pratique (Morisse et Lafortune, 2014 ; Donnay et Charlier, 2008). La rupture avec la routine, soit l'événement insatisfaisant ou perturbateur (Mezirow, 2012), les invite à remettre en question leur pratique, à la réfléchir et, ainsi, à la transformer.

Plusieurs auteurs (Schön, 1994; Legault et Paré, 1995) tendent donc, depuis une trentaine d'années puis, plus récemment (Pineau, 2013 ; Racine, 2000), à mettre en avant la richesse des *savoirs professionnels*, tacites et spontanés, présents dans

l'expérience, dans l'action, dans la pratique professionnelle. Ils sont discutés et mis en relation avec les savoirs théoriques. Le vocabulaire utilisé pour parler de ces savoirs varie selon les auteurs, les approches, les moments. On croise aussi les notions de savoirs scientifiques et de savoirs pratiques, professionnels ou experts. Dumais (2011) parle de savoirs académiques et de savoirs d'intervention ; Legault et Paré (1995) de savoirs théoriques et de savoirs d'action. Bien que quelques nuances puissent être apportées pour chacune de ces appellations, elles distinguent deux types de savoirs largement décrits dans la littérature. Pour autant, dans certains cas, les savoirs d'action sont élargis à d'autres champs que le champ professionnel. Miron et Tonchon (2004) réfèrent aux savoirs parentaux comme un « savoir d'action », « éminemment pratiques et fortement contextualisés » (p. 57).

La tendance est aujourd'hui à la prise en compte des savoirs citoyens « ordinaire[s] » ou « citoyens participants » (Gonzalez-Laporte, 2014, p. 12). Là encore, on retrouve toute une variation lexicale. Dumais (2011) parle de « savoirs d'expérience des populations » (p. 8) ; Gonzalez-Laporte (2014) présente les tenants de ces savoirs comme des « experts-profanes » (pp. 10-11), c'est-à-dire des personnes non spécialisées dans le domaine étudié mais qui en possèdent une expérience de laquelle il est possible d'extraire des savoirs. En plus des appellations suscitées, Cloutier (2011) et Racine (2000), dans le contexte spécifique de l'intervention en contexte interculturel, nomment les savoirs ordinaires comme des *savoirs expérientiels*. Cloutier indique que

l'apprentissage expérientiel implique une multitude de dimensions à l'œuvre, telles les dimensions personnelle, culturelle, sociale et politique, ces dimensions étant souvent « brassées » par l'immigration. (p. 91)

Ainsi, pour cette autrice, les savoirs d'expérience reposent sur toutes les dimensions micro et macro dans lesquelles l'individu évolue. Les savoirs expérientiels pourraient alors être définis comme tout savoir construit à partir d'une expérience, de

connaissances issues de la vie quotidienne, de situations vécues par les citoyen.nes ordinaires ou les usager.ères d'un service. Pourquoi différencier alors le savoir expérientiel du savoir professionnel ? N'est-il pas lui aussi issu d'une pratique quotidienne, d'une expérience de travail ? D'après Cognet et Montgomery (2007), « un savoir d'expérience, [est une] compétence propre des autres participants [les citoyen.nes ordinaires], mais qui se retrouve aussi chez les chercheurs et les intervenants » (p. 34). Si l'on considère ce type de savoir comme celui d'une pratique quotidienne, alors tout individu – chercheur.e, praticien.ne ou citoyen.ne ordinaire -, est porteur.euse de savoirs expérientiels. Toutefois, dans la littérature, ce type de savoir est plutôt rattaché aux pratiques des citoyen.nes ordinaires, en situation minoritaire ou marginalisée (immigrant.es ou réfugié.es, personnes s'identifiant comme LGTBQIA, populations défavorisées, personnes en situation de handicap ou d'itinérance ou avec problématique de dépendance ou de santé mentale, etc.) (Dumais, 2011). Le savoir expérientiel est aussi relié aux professionnel.les s'étant formé.es par l'expérience du terrain (Racine, 2000) ou par l'expérience personnelle (Cloutier, 2011) et non dans des instances académiques. Tout ce qui construit le sujet tout au long de sa vie apparaît donc comme source de connaissances. Le sens qu'une personne donne à l'incorporation de ses connaissances, l'utilisation qu'elle en fait, sont des sources de construction de savoirs.

Longtemps oublié du monde de la recherche, le savoir expérientiel est de plus en plus pris en compte. Il est aisément admis que l'on ne peut comprendre une organisation ou un système en prenant en compte l'avis d'une seule de ses parties (par exemple les chercheur.es ou les gestionnaires), qui plus est, de la partie majoritaire, dominante, celle qui détient le pouvoir. McNamee et Hosking (2012) en discutent dans *Research and social change : A relational constructionist approach*. Il est primordial, selon elles, d'ouvrir sa perception aux différentes réalités existantes dans un même milieu – soit d'explorer les perceptions qu'ont les différentes parties impliquées dans un milieu, de façon égale : une perception n'est pas meilleure qu'une autre, elles sont tout

simplement différentes et peuvent s'enrichir les unes les autres. Dans le domaine de l'intervention sociale, Racine (2000) rappelle que les citoyens sont « devenu[s] des partenaires dont il faut considérer l'expertise pour orienter l'intervention » (p. 13). Ainsi, la personne devient experte d'elle-même, de sa situation, de sa réalité sociale. Une expertise qu'elle seule possède et sur laquelle l'accompagnant.e et le/la gestionnaire doivent s'appuyer pour établir des réponses plus ajustées aux problématiques des personnes accompagnées. Ou encore, les citoyen.nes, les praticien.nes, les gestionnaires et les chercheur.es peuvent partager leurs expertises et leurs savoirs afin de co-construire des solutions optimales et bénéfiques à chacun.e.

Une autre nomenclature utilisée couramment en sciences sociales est celle des savoirs, savoir-faire et savoir-être (Lavoie et Painchaud, 1993 ; Gérard, 2000 ; Azdouz dans Collège de Rosemont, 2017). Elle apparaît dans de nombreuses publications et est parfois rassemblée sous un même vocable : les compétences (Lavoie et Painchaud, 1993 ; Gérard, 2000), présentées comme complémentaires. Lavoie et Painchaud attestent que

Par savoir, il faut entendre tout ce qui a trait aux connaissances (scientifiques et professionnelles) ainsi qu'aux habiletés cognitives. Le savoir-faire réfère aux habiletés et aux aptitudes de l'individu à faire..., à réaliser... Le savoir-être concerne plus particulièrement les valeurs et les attitudes de la personne. (p. 18)

Bien que d'autres définitions soient apportées aux savoirs, savoir-faire et savoir-être, celle-ci retrace ce qui est couramment relevé dans la littérature. Gérard (2000) distingue trois domaines dans lesquels, chacun des savoirs, savoir-faire et savoir-être se déploie : les domaines cognitif, psychomoteur et socio-affectif. Toutefois, selon cet auteur

Ces trois domaines ne permettent pas de déterminer des catégories de savoir mutuellement exclusives : un savoir n'est jamais uniquement du domaine socio-affectif, cognitif ou psychomoteur. (p. 4)

Ainsi, bien qu'un domaine dominant puisse apparaître dans un savoir, un savoir-faire ou un savoir-être, chacun de ces savoirs est constitué d'un mélange de ces trois domaines. Gérard ajoute que

si les domaines du savoir ne permettent pas de définir des catégories parfaitement délimitées, cela est particulièrement le cas au niveau des savoir-être. Ceux-ci nécessitent une telle intériorisation que les frontières entre ce qui est de l'ordre du cognitif, du psychomoteur ou du socio-affectif s'estompent. (p. 5, 2000)

Le savoir-être, bien souvent associé à des attitudes et des valeurs regroupées dans le domaine socio-affectif, est pourtant composé aussi d'une dimension cognitive et psychomotrice. Gérard (2000) indique encore que le savoir-être « manifeste ce qu'est fondamentalement la personne, dans toutes ses composantes, dans sa globalité » (p. 1). Ce type de savoir impliquerait donc les deux autres.

Tout en tentant de construire une compréhension des savoirs, de les entrecroiser de par leur complémentarité, les auteur.rices démontrent la difficulté de catégoriser distinctement un savoir d'un savoir-faire ou d'un savoir-être ; un savoir académique d'un savoir professionnel ou d'un savoir expérientiel. Comment les départager sans leur enlever une part importante de ce qu'ils sont en les plaçant dans une catégorie bien singulière? De plus, en travaillant à cette classification, il me semble courir le risque de maintenir une hiérarchie des savoirs si communément admise, encore aujourd'hui, à tous les niveaux de la société. Bien que les approches de recherche et de pratique tendent de nos jours, comme je l'ai exposé plus haut, à rapporter les différents types de savoirs à un même niveau de valeur, les idées sont dures à changer. Comment alors présenter les savoirs en réduisant le plus possible ces distinctions, ces séparations qui me feraient tomber dans le piège de la hiérarchisation? Comment penser les savoirs

autrement que par cette construction scientifique que j'ai assimilé, et sortir donc de cette construction coloniale, impérialiste, occidentalocentrée des savoirs ?

2.3.2. Vers une décolonisation des savoirs?

Ces questions, ainsi que mon intérêt pour l'interculturel et les approches décoloniales, m'ont amenées à lire sur le sujet. L'Occident continue d'imposer sa façon de produire, de penser et de diffuser les connaissances au reste du monde (hooks, 2019 ; Kane, 2019 ; Piron, 2019). Cette colonisation des savoirs, construite dans des systèmes de pensée situés dans les épistémologies occidentales reproduit les rapports de pouvoir « dans le système-monde moderne, colonial, capitaliste, patriarcal, occidentalocentrique et christiano-centrique » (Grosfoguel et Cohen, 2012, p. 44). Toute pensée qui ne rentrerait pas dans ces critères épistémiques du savoir n'est pas reconnue, elle est même encore souvent dénigrée, entendue comme non scientifique et, de ce fait, n'ayant aucune valeur. Mais comment comprendre les réalités des populations opprimées si on ne leur donne pas la place pour s'exprimer, si on ne les écoute pas et si on ne reconnaît pas leurs expériences et la théorisation de ces expériences comme légitimes et nécessaires au changement social et à une compréhension plus globale du monde? Comme ces auteur.rices le précisent, l'idée d'une pensée décoloniale n'est pas d'inverser la donne et de placer les savoirs du monde non-occidental comme supérieurs à ceux du monde occidental. Mais bien, plutôt, de considérer ces savoirs comme une autre manière de sentir le monde (Mignolo, 2013), un ajout spirituel, corporel, sensoriel, aux savoirs du monde non-occidental.

Blais (2006) indique que pour Foucault les savoirs ordinaires, malheureusement « assujettis » (p. 156) aux savoirs scientifiques puis réintégrés dans la connaissance par les scientifiques eux-mêmes, ont le pouvoir d'apporter d'autres perspectives de la réalité. Associer les savoirs ordinaires aux savoirs scientifiques, c'est « mettre en lumière les tensions, donc les résistances, qui traversent et fondent la société civile » (Blais, 2006, p. 161), c'est éviter la dangerosité d'une pensée hégémonique, travailler

à la décolonialité des savoirs et du monde (Grosfoguel et Cohen, 2012). Chardin (2019) ajoute que l'association des savoirs académiques, professionnels et expérientiels donne une plus-value à la formation des futur.es accompagnant.es. Par l'apport de la voix des personnes accompagnées, les étudiant.es accèdent à une compréhension multiple, complexe et singulière du processus d'accompagnement. Cela favorise aussi la reconnaissance des personnes - ou des citoyen.nes ordinaires -, « posé[.es] en tant qu'expert[.e.s] d'un savoir d'expérience » (Chardin, 2019, p. 109) sans lequel les chercheur.es, les professionnel.les ou les étudiant.es ne pourraient développer des approches d'accompagnement collaboratives, dans le respect des besoins perçus par les personnes accompagnées. Cette association des savoirs académiques, professionnels et expérientiels dans la formation des futur.es accompagnant.es tend, elle aussi, à égaliser les rapports de pouvoir.

Ainsi, ce n'est plus seulement les scientifiques qui détiennent le savoir (et le pouvoir) sur les professionnel.les ou les accompagné.es, ou les professionnel.les qui détiennent le savoir (ou le pouvoir) sur les accompagné.es mais aussi les accompagné.e.s qui détiennent un savoir (et un pouvoir) nécessaire à l'accompagnement, à la collaboration. Cette approche de coconstruction des savoirs tend aussi à réduire les inégalités sociales en horizontalisant les rapports de pouvoir. La « seule » reconnaissance des savoirs expérientiels des personnes accompagné.es conduit les professionnel.les à reconsidérer leur posture et celle des accompagné.es dans l'accompagnement. Iels deviennent des acteur.rices à part entière, aux rôles différents mais équivalents.

2.3.3. Pour une coconstruction de la relation d'accompagnement

Nous l'avons vu dans le point précédent, la relation d'accompagnement tend vers une horizontalisation - voire une décolonisation - des rapports de pouvoir, à réduire l'écart de pouvoir entre accompagnant.e et accompagné.es. Cette relation, dans les structures institutionnelles traditionnelles, patriarcales et postcoloniales (Martin et Roux, 2015), s'est construite davantage dans une hiérarchie verticale. Les chercheur.es puis les

intervenant.es représentant alors la population majoritaire-dominante et donc considérée (et se considérant souvent inconsciemment) « supérieure » à divers égards ; les usager.ères²¹ représentant la population minoritaire-marginalisée-dominée et donc considérée (et parfois se considérant inconsciemment aussi) « inférieure ». Ces façons de se concevoir et de concevoir l'autre – et les savoirs - ne sont pas sans rappeler les oppressions coloniales, impériales, patriarcales, raciales, classistes dont j'ai fait état dans la partie précédente. Bien que de plus en plus conscient.es de ces biais, les intervenant.es et les usager.ères ont tellement intériorisé cette conception de soi et de l'autre - et le système en place continuant de les perpétrer, de différentes manières (par exemple, par le racisme systémique) – qu'ils ont une forte propension à les reproduire, bien souvent malgré elleux.

Dans certains milieux et dans certaines situations, ces rapports de pouvoir sont inversés : l'accès au terrain de recherche par exemple est régit aussi par les acteur.rices de ce milieu, accompagnant.es ou accompagné.es. Sans leur participation et leur volonté d'ouvrir le milieu aux chercheur.es – et de s'y ouvrir – la recherche ne pourrait avoir lieu. Iels détiennent donc une part indéniable de pouvoir puisqu'ils déterminent si la rencontre avec les chercheur.es pourra avoir lieu. Dans un contexte d'accompagnement, si la personne accompagnée refuse de donner sa confiance à l'accompagnant.e, de s'ouvrir et de partager son histoire, l'accompagnement ne sera pas optimal. Un pouvoir relatif au choix et au contrôle que la personne accompagnée a sur l'accompagnement.

²¹ J'use des termes « intervenant.e » et « usager.ère » ici car non situés dans une relation d'accompagnement équivalente.

Pour pallier ces enjeux de pouvoir dans la relation d'accompagnement et dans la construction des savoirs, la coconstruction (de la relation mais aussi des savoirs) apparait une voie de passage cohérente et pertinente (bell hooks, 2019).

Pour ce qui est de la coconstruction de la relation d'accompagnement, l'horizontalisation du pouvoir se fait dans une certaine mesure. L'accompagnant.e donne à l'accompagné.e le rôle d'expert.e de sa vie et en fait un.e partenaire à part entière (Parent *et al.*, 2008). Ce nouveau rôle incite l'accompagné.e à être actif.ve. Il lui donne le pouvoir d'agir et de diriger l'accompagnement de façon à ce qu'il soit plus adapté à lui.elle-même et à son contexte. En effet, iel n'y sera plus soumis mais co-créateur.rice, co-acteur.rice de celle-ci. L'idée est de rendre l'accompagnement plus efficace, c'est-à-dire plus ajusté aux besoins des personnes accompagnées et au contexte dans lequel a lieu l'accompagnement. Pour l'accompagnant.e, cela suppose d'adopter une nouvelle posture. Iel n'impose plus une manière de voir, de faire à la personne, mais la questionne (McNamee, 2012), l'écoute (Scharmer, 2012), la conduit à laisser émerger des solutions d'elle-même. L'accompagnant.e travaille avec l'accompagné.e pour identifier ses besoins, pour mener conjointement des actions en vue d'y répondre, pour créer ensemble des solutions parfois innovantes. Iel s'ouvre à la réalité de l'Autre, cherche à mieux le.la connaître et à connaître son histoire, tente de comprendre sa façon de penser et de faire, même si iel n'est pas forcément en accord avec (Cohen-Emerique, 2011). C'est à partir de cet effort de compréhension, en se plaçant comme non-expert.e d'autrui, que l'accompagnant.e peut donner du sens à l'agir de la personne accompagnée, reconnaître les savoirs issus de son expérience et construire avec elle l'accompagnement.

Il n'en reste pas moins que l'accompagnant.e représente l'institution (que le milieu soit institutionnel ou communautaire) et, de ce fait, qu'il lui est attribué un certain pouvoir. Les personnes accompagnées ne sont pas toujours familières avec les pratiques

participatives dans lesquelles la responsabilité de l'accompagnement est partagée. Certaines peuvent alors démontrer des attentes précises concernant les accompagnant.es : prise en charge, prise de décision, mise en action de l'accompagnant.e *pour* l'accompagné.e, *sur* sa situation. Certain.es intervenant.es endossent d'eux-mêmes ce rôle qu'il leur faudrait alors déconstruire dans le cadre d'une relation d'accompagnement basée sur un pouvoir et une responsabilité partagés, sur la coconstruction de la relation et de l'accompagnement (Turcotte, Pouliot et Monette, 2009).

Finalement, pour qu'il y ait coconstruction des savoirs ou de la relation d'accompagnement, la littérature montre quelques principes, non exhaustifs, du partenariat établi entre chercheur.es et partenaires ou entre accompagnant.es et accompagné.es. Tout d'abord, les acteur.rices doivent se reconnaître mutuellement et reconnaître leur apport à la recherche ou à la relation d'accompagnement (Tremblay et Rochman, 2017 ; Gonzales-Laporte, 2014 ; Dumais, 2011). De plus, l'établissement d'un but commun est nécessaire (Tremblay et Rochman, 2017; Gonzales-Laporte, 2014 ; Bednarz et Desgagné, 2005), de même que de définir et négocier le niveau d'engagement possible et attendu des différentes parties, en fonction de leur contexte, de leurs besoins et de leurs intérêts respectifs (Tremblay et Rochman, 2017; Couture, Bednarz et Barry, 2007 ; Desgagné, 2007). Ensuite, il apparaît nécessaire de prendre le temps de construire une relation de confiance avec les acteur.rices : prendre le temps de soigner « [l]es relations interpersonnelles » au-delà des « rôles » établis par l'interaction, se montrer vulnérable, partager un peu de soi (Racine et Sévigny, 2000, p. 82 ; Dumais, 2011). Selon Depenne (2017), la reconnaissance de l'Autre permet de le.la rencontrer dans son altérité, c'est-à-dire en dehors et au-delà de ses préjugés et a priori, sans l'enfermer dans un cadre qui ne peut le.la définir dans sa globalité et sa singularité.

Tel est l'enjeu même de la question éthique et du fait relationnel. Il commence par et dans la reconnaissance, jamais par le savoir. Toute rencontre établie à partir d'un savoir apposé sur l'Autre est faussée dès son origine. Celui que l'on « rencontre » alors, ce n'est pas l'Autre en tant qu'être unique, mais celui que l'on a réduit à un savoir attribué que l'on s'est fait de lui, a priori. Entendons qu'il ne peut pas y avoir d'accueil éthique de l'Autre – et donc rencontre inter-humaine – si, au préalable, on a réduit l'Autre à un savoir censé le résumer. Penser autrement qu'en apposant un savoir réducteur de l'altérité d'Autrui afin de re-donner à la relation inter-humaine toutes les dimensions du possible : voilà par où débiter l'exigence même d'une pensée qui refuse de se réduire au savoir. (p. 25)

Pour Depenne, la connaissance perçue de l'Autre ne peut alors précéder la rencontre, puisqu'il circonscrit la personne à un cadre bien défini, dans une vision statique de celle-ci. Pourtant, toute personne est bien plus complexe que ce que l'on peut percevoir d'elle ou de ce qu'elle souhaite partager.

Pour finir, la recherche et l'accompagnement doivent prendre en considération les besoins et les intérêts des partenaires de la relation, afin de stimuler la motivation et, donc, le niveau d'engagement des acteur.rices de l'interaction (Tremblay et Rochman, 2017 ; Couture, Bednarz et Barry, 2007 ;). Dans ce processus de coconstruction de savoirs et de la relation d'accompagnement, le travail réflexif semble incontournable tant chez les accompagnant.es que chez les accompagné.es.

2.4. Réflexivité : pour un renouvellement des savoirs des accompagnant.es et des parents

Les praticien.nes, par leur expérience professionnelle, acquièrent et utilisent des savoirs « tacites et spontanés » (Morisse et Lafortune, 2014, p. 13), « sans doute informel[s] [...] mais [des] savoir[s] tout de même « agissant » dans la pratique concernée » (Bednarz et Desgagné, 2005, p. 248). Pour accéder à ces savoirs « tacites », « cachés » dans la pratique dont parle Schön (2011), le processus réflexif sur les pratiques est

essentiel et peut prendre différentes formes selon les milieux, les personnes, le contexte. Cela demande

[au] professionnel, [...] à savoir prendre du recul par rapport à ses pratiques, à ses représentations, à ses façons d'agir et d'apprendre. Pour cela, il doit les mettre en mots et les soumettre à une analyse critique. (Morisse et Lafortune, 2014, p. 14)

La réflexivité apparaît comme un incontournable de la construction des savoirs professionnels - ou comme dirait Schön (2011), des « savoirs pratiques ordinaires » (p. 207) -, de l'amélioration et du renouvellement de la pratique professionnelle.

2.4.1. Réflexivité des accompagnant.es

Morisse et Lafortune (2014) apportent un complément important aux fonctions de la réflexivité. Pour ces autrices, elle dépasse les fonctionnalités théorique et pratique et tend à donner du sens à l'agir professionnel et à mieux le comprendre. À travers une démarche réflexive, les praticien.nes prennent donc conscience des savoirs, acquis et renouvelés, inclus dans leur pratique professionnelle. Iels disposent alors d'une plus grande marge de manœuvre pour agir dessus et, de ce fait, pour la transformer. Aussi, selon Schön (1994) :

Chez un praticien, la réflexion peut servir de correction à l'excès de savoir. En y repensant, il fera la critique de ce qu'il a compris implicitement grâce aux expériences répétitives qu'il a eu l'occasion de rencontrer pendant qu'il exerçait. Il donnera un nouveau sens aux situations d'incertitude ou de singularité qu'il peut se permettre d'expérimenter. (p. 89)

Comme je l'ai mentionné plus haut, la pratique professionnelle des praticien.nes ne se construit donc pas seulement par l'acquisition de savoirs théoriques mais aussi par l'expérience qu'iels acquièrent sur le terrain. Ce processus de réflexion *sur* l'action et *en cours* d'action (Schön, 1994) amène les professionnel.les à changer leur point de vue sur leur travail, sur les personnes auprès desquelles iels travaillent, sur elleux-

mêmes. La construction du savoir professionnel permet aussi d'élargir la conscience de leur agir, de leur posture dans l'accompagnement. Le travail réflexif invite les accompagnant.es à prendre un certain recul alors même qu'ils agissent : se regarder faire, observer leurs comportements, leurs interactions avec les personnes accompagnées ou avec leurs pair.es. À l'étape de réflexion sur l'action, iels décortiquent leur geste professionnel, le questionnent, l'enrichissent éventuellement de la théorie, des expériences de leurs collègues et de celles des accompagné.es. Les accompagnant.es s'appuient alors sur les diverses pratiques expérimentées par les autres professionnel.les et sur l'entrecroisement des différents savoirs à leur disposition. Ce « décloisonnement horizontal (multidisciplinarité) et vertical (des savoirs) » (Cognet et Montgomery, 2007, pp. 35-36) contribue à élargir les perceptions des praticien.nes, favorise une nouvelle compréhension du contexte et les invite à renouveler leur approche et leur posture professionnelles dans le cadre de leur travail. Iels peuvent alors expérimenter les nouveaux savoirs créés (ou les nouvelles stratégies théorisées) en les incorporant à leur pratique. Cette phase d'essai-erreur amène les praticien.nes à se réajuster, à renouveler les savoirs construits ainsi que leur accompagnement, dans un processus continu de questionnement : qu'est-ce qui fonctionne? Qu'est-ce qu'elles doivent changer? Roy (2008) avance que

l'expérimentation est perçue comme une exploration qui s'effectue par l'action et par la vérification d'hypothèses. En ce sens, l'intervention elle-même devient une recherche où l'intervenant est le chercheur principal. (p. 168)

Et l'intervention devient aussi une recherche où les chercheur.es contribuent à l'avancée des connaissances et à l'avancée de leur propre pratique (Rachédi, 2007). Les accompagnant.es acquièrent des savoirs variés qu'ils utilisent pour s'ajuster à une situation, pour mieux accompagner une personne. Schön (1994) et Racine (2000) évoquent un « répertoire de stratégies » (Racine, 2000, p. 93) que les accompagnant.es bâtissent au fur et à mesure de leurs expérimentations et des démarches réflexives

entreprises à ce propos. Face à la nouveauté, à une situation inattendue, les praticien.nes puisent dans ce répertoire la stratégie la plus appropriée au contexte. En somme, par le travail réflexif réalisé, les accompagnant.es « expérimentent, observent, réfléchissent et adaptent les interventions de manière à tirer profit des expériences et construire ainsi de nouveaux savoirs d'action » (Miron et Tochon, 2004, p. 58). Ce processus de réflexion en cours d'action et sur l'action se poursuit tout au long de la carrière professionnelle, plaçant ainsi les accompagnant.es dans un processus d'apprentissage continu.

Dans le travail réflexif, une partie essentielle revient, selon moi, à la réflexivité des accompagnant.es, non seulement sur leurs pratiques, mais aussi sur elleux-mêmes. Cohen-Emerique (2011), dans la formation à la communication interculturelle, évoque l'importance de prendre conscience de ses représentations sociales, de ses valeurs, de ses a priori, jugements et préjugés que les accompagnant.es pourraient avoir à l'égard des personnes immigrantes ou réfugiées accompagnées. Il m'apparaît incontournable, plus particulièrement dans un contexte psychosocial, de se connaître et de connaître son cadre de références (son ancrage historique et social, ses valeurs, ses croyances, etc.). Les professionnel.les deviennent plus conscient.es de ce qu'iels amènent d'elleux dans la relation et de leurs propres croyances, iels peuvent plus facilement s'en décoller, repérer ce qui pourrait entraver la rencontre avec les accompagnés.es et l'accompagnement. C'est à partir de cette prise de conscience que les accompagnant.es font de la place pour découvrir le cadre de référence des personnes accompagnées (Cohen-Emerique, 2011), c'est-à-dire, pour rencontrer leur singularité. Les professionnel.les peuvent avoir les mêmes objectifs que les accompagnés.es mais envisager le contexte d'une toute autre manière. En prenant appui sur ces savoirs de décentration et de découverte du cadre de référence des accompagnés.es, toutes les deux ont alors la possibilité de créer un nouvel espace de dialogue favorisant la « coconstruction » d'un accompagnement innovant, plus en lien avec la réalité de

chacun.e et leur contexte commun. L'accompagnement sera probablement plus facilement mis en place, accepté et intégré, tant par l'accompagnant.e, que par l'accompagné.e.

2.4.2. Réflexivité des parents

Alors que la pratique réflexive est maintenant très répandue et encouragée dans les formations professionnelles, largement diffusée par la littérature, il est plus rare de trouver des références bibliographiques sur les pratiques réflexives des citoyen.nes ordinaires. Pourtant les processus réflexifs ne sont pas utiles qu'aux seul.es praticien.nes. Et d'ailleurs, iels ne sont pas les seul.es à en faire l'usage. Toute personne aux prises avec des situations problématiques ou insatisfaisantes peut réaliser un travail réflexif. De plus, Legault et Paré (1995) indiquent que la pratique réflexive permet de

consolider les composantes qui [...] procurent de la satisfaction et un sentiment de compétence, et en modifier d'autres qui produisent [...] de l'insatisfaction, un sentiment d'incompétence ou d'isolement de lui-même et des autres. (p. 127)

Nous sommes donc toustes – chercheur.es, praticien.nes ou citoyen.nes ordinaires, minoritaires ou non, dans la capacité de conduire un travail réflexif. Celui-ci peut être entrepris de manière autonome et individuelle (par l'introspection et les démarches de développement personnel, thérapeutiques, sociales ou spirituelles). Ou bien il peut être effectué collectivement. D'après Racine (2000), le groupe participe « au développement personnel » de ses membres, à leur transformation par l'introspection et l'« auto-analyse » qu'il suscite et ainsi au « raffine[ment] de l'analyse » réflexive réalisée collectivement (p. 106). Legault et Paré (1995) évoquent eux aussi l'importance du groupe, de la « communauté réfléchissante » dans le processus réflexif. Bien que leur étude soit menée auprès de professionnel.les, la citation ci-dessous peut s'appliquer aux citoyen.nes tel.les que les parents immigrants participants à notre recherche.

Nous voulons également créer [...] une communauté réfléchissante qui permettra aux personnes de s'accompagner et de s'inter-influencer dans ce travail. Cette communauté devient un groupe de soutien où [les parents immigrants] partagent leurs expériences, en voient les similitudes et les différences. L'expérience des uns peut aider à nommer l'expérience des autres. Il y a, dans tout groupe de soutien, une composante archétypale où l'expérience individuelle rejoint l'expérience universelle. (Legault et Paré, 1995, p. 128)

Home (1988) voit plusieurs fonctions au groupe de pair.es : « le partage du vécu, la transmission d'informations » (p. 75), le « soutien », le « renforcement des changements » (p. 76) personnels, « la conscientisation [c'est-à-dire] l'échange et l'analyse du vécu [...] » (p. 77), en d'autres termes, l'analyse réflexive collective de ce vécu. Chaque groupe se teinte de l'approche utilisée par l'animateur.rice et de la mission de l'organisation dans laquelle il a lieu. On peut alors voir, comme c'est le cas au Centre de pédiatrie sociale de Saint-Laurent, des groupes de parents d'enfants à besoins particuliers ou de ressourcement pour les mères ou, dans les centres de femmes, des groupes de femmes victimes de violence conjugale.

Miron et Tochon (2004), dans leur recherche, « consid[èrent] la compétence parentale comme une pratique réflexive, grâce à laquelle des problèmes concrets sont résolus par les parents, développant ainsi des savoirs d'action. » (p. 59) Les parents sont ici reconnus des experts de leurs enfants et de leur contexte. Dans le cadre d'un accompagnement en groupe, l'animateur.rice est garant.e des conditions permettant aux participant.es de partager leur expérience, d'oser exposer leur opinion, leur conception du problème, de réfléchir ensemble leur pratique, d'« objectiver le réel » (Donnay et Charlier, 2008, p. 140) c'est-à-dire de se soustraire le plus possible au jugement et à l'interprétation de la situation. L'animateur.rice stimule aussi la réflexion et le questionnement des parents plutôt que de leur apporter des solutions. En bref, l'accompagnant.e « met[...] en place les conditions qui favorisent [des] apprentissage[s] » par les pair.es (Barnabé, 2012, p197). D'une part, iel facilite

l'émergence des connaissances inscrites dans l'expérience quotidienne des parents immigrants ; d'autre part, iel propose un cadre sécuritaire pour intégrer à leur quotidien les savoirs construits en groupe et pour les expérimenter. Un cadre propice à la transformation du parent, qui « ne peut se faire sans l'accompagnement bienveillant, la présence, l'écoute d'un « intervenant » ou d'un groupe de soutien » (Carle, 2012, p. 30).

2.5. Le processus de transformation réciproque

Les expériences que nous vivons, nous amènent parfois à réaliser des transformations dans nos vies. Le processus réflexif permet de rendre ces changements conscients et orientés vers des objectifs, pour améliorer sa pratique, qu'elle soit professionnelle, parentale ou d'un autre ordre. De plus, mettre en marche un processus réflexif nous permet aussi de nous transformer plus intimement. Pour les personnes en quête d'elles-mêmes, l'introspection - processus réflexif intérieur mené de façon autonome – participe à la transformation de soi.

2.5.1. La transformation de soi

Mais de quoi parle-t-on quand on parle de transformation de soi? Quels sont les déclencheurs de ces transformations? Comment se traduisent-elles dans la vie des personnes?

Tout d'abord, l'étymologie du mot transformer se construit de *trans* qui signifie au-delà, au-travers, changement ; et de *former* qui signifie concevoir, produire, donner forme, se développer (Antidote et Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales [CNRTL]). *Transformer* c'est alors « donner une nouvelle forme à quelque chose ou à quelqu'un » ou « devenir différent, prendre une autre forme, adopter une nouvelle manière d'être » (CNRTL).

Selon les auteur.rices, on peut noter différentes dimensions des transformations de l'humain. Pour Home (1988), la personne peut réaliser une transformation de ses sentiments, de ses comportements ou de ses attitudes. Scharmer (2012), lui, parle de changements de la pratique professionnelle, personnelle ou relationnelle. Taylor et Cranton (2012), dans leur ouvrage collectif *The handbook of transformative learning*, intègrent ces variations des transformations humaines dans le concept de *transformative learning*, traduit dans les recherches francophone par *apprentissage transformateur*. L'apprentissage revêt effectivement un caractère transformateur lorsqu'il « provoque[...] des changements durables ou permanents à l'intérieur des cadres de référence de la personne (Sterling, 2011, dans Duchesne et Skinn, 2013, p. 402) ».

Les auteurs.rices s'accordent sur l'origine du processus de transformation : un « dilemme perturbateur » (Mezirow, 2012 ; Duchesne et Skinn, 2013) ou une succession d'événements ou d'éléments apportant un vent de changement chez la personne (Mezirow, 2012). Certains événements de la vie (deuils, séparations, perte d'emploi ou nouvel emploi, naissance, immigration, voyage, etc.) ou certaines rencontres, marquent des « ruptures », des moments-clés à l'origine du processus de transformation, d'une quête de soi. Cette quête de soi est souvent plus largement englobée dans une quête existentielle, soit une quête de sens. Se transformer, c'est apprendre. Apprendre, c'est faire du sens : sur son histoire, son expérience (Charaniya, 2012, p. 235). Pour Mezirow (2012), l'apprentissage transformateur suit dix étapes :

1. A disorienting dilemma
2. Self-examination with feelings of fear, anger, guilt, or shame
3. A critical assessment of assumptions
4. Recognition that one's discontent and the process of transformation are shared
5. Exploration of options for new roles, relationships, and actions

6. Planning a course of action
7. Acquiring knowledge and skills for implementing one's plans
8. Provisional trying of new roles
9. Building competence and self-confidence in new roles and relationships
10. A reintegration into one's life on the basis of conditions dictated by one's new perspective (p. 87)

Charaniya (2012) précise que ces dix étapes ne sont pas linéaires mais plutôt « a spiraling, creative, collaborative, and intertwining journey of discovery » (p. 236), un va-et-vient et un entrecroisement des différentes étapes, construites grâce aux rencontres et interactions avec d'autres. Elle rajoute que ces étapes s'appuient sur des dimensions intellectuelles et logiques mais aussi, en citant Miller (2002), sur des dimensions « physiques, émotionnelles, esthétiques et spirituelles²² » [Notre traduction] (p. 236). En impliquant la globalité de l'individu dans son processus de transformation, le sens construit est plus incarné dans son essence. L'autrice nous informe qu'en approchant le processus de transformation à partir de « perspectives culturelles et spirituelles [...] les connaissances sont construites socialement et en collaboration²³ » [Notre traduction], (*Ibid.*, p. 235) en s'appuyant sur les expériences multiples et complexes de chacun.e. En effet, chaque personne grandit et est située dans un contexte culturel et spirituel spécifique. Ce contexte participe à la construction de la façon de penser, de sentir et de voir le monde. La transformation de ces croyances et valeurs, lorsque la personne s'engage dans le processus, nécessite de prendre conscience de celles assimilées dans l'enfance et l'adolescence, de les réfléchir et de comprendre comment elles ont construit sa pensée et son être au monde (Mezirow, 2012). D'après Mezirow (2012), la transformation implique la négociation entre les valeurs et croyances assimilées par la personne accompagnée et les propres valeurs et croyances intimes de la personne accompagnante, en lien avec l'essence propre de chacune des

²² “physical, emotional, aesthetic, and spiritual”

²³ “cultural and spiritual perspectives [...] knowledge is socially and collaboratively constructed.”

personnes. De fait, les contextes de socialisation influencent le processus de transformation (Charaniya, 2012, p. 233) : d’une part, le contexte culturel et spirituel dans lequel la personne est baignée depuis l’enfance ; d’autre part, son contexte social, affectif, professionnel, institutionnel, politique dans lequel elle agit au moment de s’engager dans le processus de transformation. Ces contextes de socialisation passés et actuels détermineront sa latitude de transformation et son agentivité (Mezirow, 2012). Par exemple, une femme dont les rôles de mère et d’épouse sont très codifiés et contrôlés par sa famille (par son mari, ses parents ou ses beaux-parents) n’aura pas la possibilité de se transformer de la même manière qu’une femme dont ces rôles se coconstruisent avec son/sa partenaire ou seule.

Aussi, le groupe apparaît un élément important du processus de transformation – comme il l’est dans le processus de réflexivité qui conduit au changement : il permet de rassembler des personnes de diverses origines (sociales, nationales, professionnelles, académiques, politiques, spirituelles, etc.) et les expériences variées et multiples élargissent le rapport à l’autre et au monde de chacune. English et Irving (2012) expliquent que les groupes de femmes bénéficient particulièrement de la présence de paires. Ce sont des espaces de « partage de leurs expériences de vie », de construction d’« amitiés et de confiance », d’« apprentissage transformateur », de « collaboration et de soutien »²⁴ » [Notre traduction] (*Ibid.*, p. 250). Les outils créatifs et artistiques sont aussi tout à fait à propos dans les groupes en soutien au processus de transformation, justement parce que ce sont des médiateurs facilitant l’expression de soi, de son histoire et de ses émotions (English and Irving, 2012, p. 253).

²⁴ “share their life narratives [...] facilitate friendship, trust, and transformative learning [...] collaboration and support [...]” (p. 250)

La manière d'accompagner les groupes apparaît ainsi déterminante dans le processus de transformation. La posture de l'accompagnant.e est fondamentale pour poser les conditions favorisant la transformation des personnes. En effet, l'accompagnant.e occupe une position de « miroir » (Tisdell, 2012, p. 24). Iel adopte une posture de « facilitat[eur]rice plutôt que d'expert[.]e²⁵ » [Notre traduction] (Charaniya, 2012, p. 240) du processus. Pour construire les conditions au processus de transformation des participantes d'un groupe de femmes, l'accompagnant.e doit oser se montrer vulnérable et authentique, être pleinement présent.e et disponible à l'écoute et à l'accueil de chaque personne accompagnée. Son engagement dans un processus de transformation, en réciprocité avec les personnes accompagnées, (Charaniya, 2012, p. 241) encourage l'implication des participant.es. De plus, l'accompagnant.e doit démontrer sa conscience des cadres de référence des participant.es au groupe (p. 240), tout en maintenant des « barrières appropriées à sa fonction professionnelle » (English and Irving, 2012, p. 251). Iel incarne ainsi des « attitudes » essentielles à l'apprentissage transformateur : « la curiosité intellectuelle, la tolérance à l'ambiguïté [...] l'humilité intellectuelle et l'humilité sociale²⁶ » [Notre traduction] (Charaniya, 2012, p. 237). Ces attitudes permettent à l'accompagnant.e d'accueillir et de comprendre les différentes perspectives apportées par les participant.es et reliées à leurs contextes d'origine et actuel.

2.5.2. La réciprocité transformatrice

Au début du paragraphe précédent, j'ai évoqué la possibilité que certaines rencontres soient transformatrices. Dans la relation d'accompagnement, la rencontre entre l'accompagnant.e et l'accompagné.e s'avère primordiale dans le processus de

²⁵ “facilitator rather than expert”

²⁶ “Another learner attitude that is important for transformative learning and that is closely related to intellectual curiosity and comfort with ambiguity is intellectual and social humility.” (Charaniya, p. 237)

transformation, pour l'un.e comme pour l'autre. Rencontrer véritablement l'Autre dans sa vulnérabilité mais aussi dans sa force, construire un lien de confiance, partager des moments de peine, de doute, de colère ou de joie, c'est se permettre d'apprendre l'un.e de l'autre, voire ensemble ; de transmettre l'un.e à l'autre, voire ensemble. Jean-Philippe Gauthier (2007) l'a découvert dans sa pratique de formateur et d'accompagnateur du changement :

Il y a cet engagement sans limites pour mon propre processus de transformation, car l'expérience incarnée que l'autre fait dans ce type de démarche ne peut pas ne pas interpeller ma propre incarnation. Ainsi, il devient plus clair que ce qui se joue au sein de la rencontre concerne à la fois la vie de l'accompagné, mais aussi celle de l'accompagnateur. Nous sommes ici au cœur de la réciprocité transformatrice. Apprendre à s'accompagner consiste alors à poser un regard plein de sollicitude et de rigueur sur son propre processus et sur celui de la personne accompagnée, en faisant confiance à la relation et au processus pour ne pas rater l'occasion de se laisser rencontrer et concerner dans sa profondeur en étant caché derrière son rôle professionnel. (p. 288)

Par la façon d'être et de faire de la personne en face de soi, par ce qu'elle accepte de dévoiler, sa façon de réagir aux intempéries de la vie, sa façon de penser sa vie et la vie en général, par ses croyances et ses traditions, par sa posture face à l'Autre – qu'il soit même ou étranger – l'accompagnant.e et l'accompagné.e, s'ils acceptent de se laisser altérer par l'Autre, se retrouvent en situation d'apprentissage. Partant, la transformation de l'accompagnant.e et de l'accompagné.e peut se faire à double sens. Elle est alors réciproque. Dans le même sens, Gaignon (2006) nous éclaire sur l'idée de réciprocité transformatrice. Intervenant social auprès d'adolescent.es aux prises avec des enjeux de santé mentale, il s'appuie sur plusieurs années d'expériences professionnelles et personnelles pour affirmer que l'accompagnement transforme non seulement les jeunes accompagnés et leur famille, mais aussi l'intervenant lui-même. Rugira (postface dans Gaignon, 2006) définit ce concept ainsi

La notion de réciprocité transformatrice [...] [stipule] qu'au centre de tout accompagnement il y a une rencontre, et que personne ne sort indemne d'une véritable rencontre. Ce qui veut dire que l'acte d'accompagner ne transforme pas uniquement les accompagnés mais change également radicalement les accompagnateurs. (p. 203)

Pour Gaignon, se situer dans une dynamique de réciprocité transformatrice est un moyen d'améliorer la qualité du travail de l'accompagnant.e et de favoriser la confiance et la prise de pouvoir des accompagné.es. D'une part, lorsque l'accompagnant.e estime que le parent ou l'enfant a quelque chose à lui apprendre, le poids de l'accompagnement ne repose plus sur ses seules épaules. Iel ne se situe plus dans la seule position de « donner » et le parent dans celle de « recevoir » (2006, p. 2). Le pouvoir est alors mieux partagé par les deux acteur.rices de la relation. D'autre part, en reconnaissant au parent et à l'enfant la richesse de leurs connaissances et de leurs compétences, en leur révélant apprendre à leurs côtés, l'accompagnant.e leur ouvre la possibilité de « se sentir utile[s] » (Gaignon, 2006, p. 2), de reconnaître elleux-mêmes leurs savoirs, de participer à les construire. Aussi, Labelle (1996) évoque les apports de chacun.e des acteur.rices de la relation réciproque.

Les deux personnes sont considérées en ce qu'elles agissent l'une sur l'autre, comme dans l'échange et le dialogue. La relation est elle-même « le lieu d'un échange » dont l'objet porte « autant sur les expériences que sur les connaissances », si bien que « en fonction de la qualité des relations interpersonnelles, les échanges peuvent être réciproques ». [...] Mais sauf exception [...] les deux pôles de la relation ne se confondent pas dans leur rapport dialectique et demeurent différents, du fait de leur statut et de leurs fonctions, l'un[e] étant [accompagnante] et l'autre [accompagné.e]. (p. 37)

Ces échanges réciproques, dans une relation où les rôles de chacun.e sont définis, enrichissent à la fois la personne accompagnée et l'accompagnant.e de nouveaux savoirs. Des savoirs au potentiel transformateur qui ne peuvent exister sans le préalable de la relation. Labelle (1996) ajoute que

Prendre en compte en tout premier lieu le mouvement de va-et-vient qui s'établit entre les acteurs, c'est accorder dans [la transformation] la primauté à la relation qui unit les deux termes qu'elle distingue et maintient irréductibles. L'acte [transformatif] apparaît donc dépendre du mouvement alternatif qui relie [l'accompagnant.e] à [l'accompagné.e] et *vice versa*. La réciprocité serait la relation elle-même d'où découlerait [la transformation] des deux protagonistes. Autrement dit, dans cette perspective, c'est parce qu'ils sont constitués en relation réciproque que [l'accompagné.e] [se transforme] par [l'accompagnant.e] et qu'à l'inverse [l'accompagnant.e] tire, de [l'accompagné.e], un bénéfice [transformatif] pour [lui/elle]-même. Cette manière de poser le problème ferait apparaître que la réciprocité ne serait plus la résultante de [la transformation], mais sa condition et son fondement. (p. 145)

René (2009) aussi place la rencontre réciproque et, donc, la relation d'accompagnement telle que je l'entends dans cette recherche, au fondement de la transformation. Elle participe, dans ce cadre, à équilibrer les rapports de pouvoir, à horizontaliser la relation d'accompagnement, à se laisser altérer par la rencontre, par l'Autre, quelle que soit sa fonction et son rôle. En effet, comme poursuit Rugira (dans Gaignon, 2006) sur sa définition de la réciprocité transformatrice,

Si le concept semble simple, je crois que sa réalisation est moins aisée. Elle exige de la part des accompagnateurs de passer de la posture « *d'expertise* » à une posture *d'accompagnement de la personne dans son propre processus et à son rythme*. Ce changement n'est pas du tout simple, il est même déstabilisant pour les professionnels de l'accompagnement. C'est un changement qui touche à l'identité professionnelle, aux valeurs personnelles et professionnelles, aux représentations de soi, à tout ce qui fait que l'on se sent en cohérence avec soi-même, qu'on se sent compétent, utile, valorisé et capable de garder un contrôle sur ses manières de se comporter, et de conserver un sentiment de continuité. (p. 203)

Accepter la réciprocité transformatrice dans la relation d'accompagnement nécessite alors un déplacement de la posture de l'intervenant.e-expert.e à celle d'accompagnant.e et de praticien.ne-réflexif.ve qui accepte de se remettre en question, d'adopter une posture d'humilité et de reconnaissance de l'Autre et de son expérience « par l'accueil,

l'écoute, le type de relations et le milieu de vie » (René, 2009, p. 119). La réciprocité transformatrice, qu'elle ait lieu en relation duale ou de groupe, nécessite ainsi de construire une « confiance mutuelle » (Labelle, 1996, p. 17) où accompagnant.e et accompagné.e acceptent de dévoiler des parts d'eux, de se montrer vulnérable l'un.e à l'autre.

En prenant appui sur la littérature étudiée, le cadrage théorique de la thèse, nous permet de mieux comprendre les acceptions dans lesquelles je mobilise les concepts d'accompagnement, d'interculturel, de savoirs, de réflexivité et de transformation et les liens qui se profilent entre ces concepts. Le prochain chapitre traitera des orientations épistémologiques et des choix méthodologiques réalisés pour répondre à mes objectifs de recherche.

CHAPITRE III

CADRE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

*La recherche qualitative est un art de la rencontre
et toute rencontre appelle des transformations.
Cette recherche n'échappe pas à la règle
et elle a évolué à travers le temps,
au fil des questions qui se sont imposées :
Quand un chercheur rencontre autrui sur sa route,
il se questionne sur sa démarche.
Ses questions ne témoignent pas d'un tourment,
mais bien d'une incontournable préoccupation pour autrui.
Comment s'y est-il pris pour rencontrer autrui?
Pourquoi rencontrer autrui?
Comment rencontrer autrui?
Que peut-il savoir?
Qu'est-ce qui ressort de la rencontre?*
Jeffrey, 2004

Dans ce troisième chapitre, je vais situer ma recherche ontologiquement et épistémologiquement. Plus particulièrement, je présente l'approche compréhensive sur laquelle je m'appuie ainsi que les raisons qui me poussent à adopter les postures de praticienne-chercheuse et de première personne dans l'écriture de ma thèse. J'introduis ensuite le cadre méthodologique par l'approche de recherche collaborative mobilisée. J'entre après dans la technicité de la méthodologie : l'échantillonnage, le processus de recrutement, les outils de collecte des données et le processus d'analyse de ces données. Je termine ce chapitre par quelques considérations éthiques dont j'ai eu à me préoccuper en réfléchissant la méthodologie de cette recherche.

3.1. Pour une approche compréhensive et qualitative de la recherche

Pour commencer ce chapitre, j'aimerais annoncer aux lecteur.rices le positionnement épistémologique dans lequel la recherche se situe. Le sujet de ma recherche ainsi que mes intérêts et valeurs en la matière m'ont amenée à ancrer cette étude dans une approche compréhensive. Paillé et Mucchielli (2012) expliquent que

les faits humains et sociaux [sont] des faits porteurs de significations véhiculées par des acteurs (hommes, groupes, institutions, etc.), parties prenantes d'une situation interhumaine. L'approche compréhensive postule également la possibilité qu'a tout homme de pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme (principe de l'intercompréhension humaine). (p. 40)

L'être humain cherche à apporter une compréhension à ces faits humains, aux expériences vécues. Tout particulièrement, les chercheur.ses entrent dans une quête de sens où la signification de ces faits et expériences sera questionnée dans un processus réflexif. Paillé et Mucchielli rajoutent l'importance de considérer la globalité du contexte pour faire comprendre, pour construire le sens du phénomène étudié.

Pour atteindre le sens, il faut s'efforcer de comprendre le contexte présent, car seul le contexte peut faire apparaître la signification, laquelle n'est pas dans la connaissance des causes mais dans la connaissance de tous les éléments présents reliés entre eux. (*Ibid.*, p. 41)

L'approche compréhensive nécessite la description du phénomène, de l'expérience vécue pour s'approcher du sens et la mise en relation avec le contexte dans lequel le phénomène apparaît. Plus particulièrement, dans le cadre de cette étude, je vais tenter de construire le sens de la place des savoirs des parents immigrants et réfugiés et des accompagnant.es dans la construction de leur relation,

à travers le sens qu'il revêt pour [les participant.es et moi-même], dans les contextes qui sont les [nôtres] et ceux de [notre] société, [nos] culture[s]. (Paillé et Mucchielli, 2012, p63).

L'approche compréhensive m'amène alors à réaliser une recherche dont les outils de collecte des données sont qualitatifs :

[une] recherche qui implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais d'entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent ces acteurs. (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 13)

Une recherche qui tente de comprendre et d'interpréter le sens que les personnes – accompagnant.es et accompagné.es - donnent à leurs expériences, à leurs pratiques, à leurs perceptions. Pour établir cette compréhension du phénomène de coconstruction de la relation d'accompagnement des parents immigrants avec les accompagnant.es, il m'apparaissait évident d'aller à leur rencontre, comme il m'était évident d'aborder et de saisir le sens de ma propre expérience de praticienne sur ce même terrain.

3.2. Une posture de praticienne-chercheuse

Tout au long de mon doctorat en général et de ma recherche en particulier, j'ai tenu des journaux de bord. J'ai rédigé un journal de recherche, recensant mes questionnements, doutes, enjeux, références d'auteurs.rices à lire, idées relatives au terrain, à l'analyse ou à la rédaction, prises de conscience telles des *Eurêka*, évolution de ma posture de chercheuse. Et j'ai tenu aussi un journal de ma pratique professionnelle : j'y ai fait le récit de moments, de rencontres marquantes avec des parents ou des enfants avec lesquels j'ai travaillé, celui des apprentissages faits auprès de ces familles, des prises de conscience d'un ethnocentrisme inconscient et involontaire dans ma pratique, dans les outils utilisés. Mon expérience professionnelle de onze ans auprès des enfants immigrants, dont sept au Centre de pédiatrie sociale de Saint-Laurent, est à l'origine

des nombreux questionnements et réflexions qui m'ont amenées au doctorat et en ont fait mon terrain de recherche. Il m'apparaissait nécessaire de garder une trace de mon processus réflexif pour y replonger plus tard et me remémorer ce parcours lors de la collecte, de l'analyse des données ou dans le temps de la rédaction de ma thèse. L'écriture simultanée de ces deux journaux marque aussi ma double posture de praticienne et de chercheuse. Je voulais réfléchir aux rencontres ou aux moments marquants avec les parents et les enfants accompagnés. Quelles prises de conscience? Quelles remises en question? Quels apprentissages ai-je fait sur moi, sur ma posture et mon rôle professionnel en leur compagnie ? Si je n'ai pas consigné toutes les rencontres significatives et le détail de ces rencontres au cours des sept années passées au Centre de pédiatrie social, j'ai au moins, dès le début de ma thèse, commencé ce travail. Depuis mon enfance, j'écris des journaux intimes et j'ai été invitée, tout au long de ma maîtrise à poursuivre cette pratique, en l'orientant sur mon processus réflexif de praticienne et de chercheuse (Engin, 2011). Il ne m'était pas difficile de le remettre en place dans mon parcours doctoral, il me fallait simplement en faire une pratique systématique des moments « perturbateurs » de mon quotidien professionnel. À partir de ma deuxième année de thèse, je transportais toujours avec moi un cahier pour y inscrire les réflexions et événements importants de mes journées de travail. J'ai fait de même dans le cadre universitaire : mon journal m'a suivie dans mes cours, tout au long de mes lectures et travaux, lors des conférences et colloques auxquels j'ai assisté ou participé, c'est-à-dire dans toutes les expériences académiques reliées à mon sujet de recherche. Il a été un fidèle allié de ma pratique réflexive et est, à l'heure où j'écris ces mots, une mémoire nécessaire de mon processus de recherche, me permettant d'en assurer une certaine rigueur (Clarke, 2009).

À l'instar de Laperrière (2009), je reconnais l'impossible neutralité de cette double posture : « nul ne peut s'extirper complètement de sa culture, qu'elle soit ethnique, de classe, de genre, professionnelle ou autre » (p. 314). Par mon travail et mes études doctorales, j'acquies une culture professionnelle et académique qui teintent ma

perception du terrain, des participant.es à la recherche. En tant que chercheuse réfléchissant sur un phénomène dont j'ai fait, pendant longtemps, l'expérience dans mon statut d'accompagnante, j'ai choisi de faire apparaître dans ma recherche ma propre perception de la relation d'accompagnement en contexte interculturel. Au niveau méthodologique, j'ai joint et croisé les récits d'expérience de la relation d'accompagnement des mères immigrantes et réfugiées à ceux des accompagnant.es (entrevues individuelles) et à mon propre récit. L'approche interprétative et compréhensive « autorise le chercheur à assumer une posture d'implication et à accorder de la place à sa propre subjectivité au cœur de la recherche. » (Bélanger, 2018, p. 71). J'ai décidé, de cette manière, d'incarner entièrement ma posture de praticienne-chercheuse et de mettre ma sensibilité et la somme de mes expériences au service de ma recherche.

3.3. Posture en première personne

Étant donné mon choix d'apparaître à la fois comme chercheuse et praticienne dans ma recherche, il était évident pour moi de choisir une écriture à la première personne. Loin d'être une posture traditionnelle en recherche, l'écriture au « je » est une façon, pour moi, de plonger entièrement dans mon expérience pour en extraire le sens, avec la ferme certitude que dans toute expérience singulière se trouve une part d'universel. Ma recherche doctorale tient son origine de ma propre expérience, entrecroisée à celle de mes pair.es et à celle des parents accompagnés au CPS. À l'instar de Françoise Piron (2019), « je » à la fois chercheuse, professionnelle, citoyenne canadienne immigrante d'origine française, femme, blanche, francophone au Québec, suis « située dans un pays, une classe sociale, un corps, une histoire personnelle et des intérêts » (p. 151). Je ne peux m'extraire de mon contexte et de cette situation bien particulière qu'est la mienne – affirmer le contraire serait, selon moi, présomptueux -, mais je peux adopter une posture réflexive, compréhensive et interprétative qui assureront une rigueur scientifique à ma recherche, d'autant plus parce que j'ai conscience d'où je me situe en

tant que chercheuse. Cette posture m'invite à une plus grande conscience du lieu d'où se construit ma réflexion afin de la confronter à d'autres points de vue, d'autres expériences, d'autres vécus, d'autres perceptions, afin de mieux comprendre aussi mon cheminement, de mieux comprendre les participant.es à ma recherche et de mieux comprendre le monde dans lequel nous évoluons (Morel et Paquet, 2019). De plus, cette posture, à la fois d'immigrante, de praticienne et de chercheuse, va permettre un croisement de l'ensemble des savoirs développés à travers ces différentes expériences, croisement que l'on retrouvera entre les savoirs des participantes-parents et des participant.es-accompagnant.es.

Finalement, le choix de la première personne dans ma thèse est aussi un choix éthique (Charmillot et Fernandez-Iglesias, 2019, p177) : un souci d'authenticité, de fidélité à rapporter mon expérience et celle des participant.es à ma recherche, d'engagement à en construire une compréhension et une interprétation à l'aune de mes ancrages théoriques, pratiques et personnels - eux-mêmes inscrits dans un contexte social spécifique – et de ceux des participant.es.

3.4. Une recherche collaborative

Dans un souci de cohérence avec mes aspirations personnelles, professionnelles et académiques concernant la considération des intérêts et des perspectives de chacun.e, j'ai choisi d'impliquer au mieux les participant.es dans la recherche, tout en respectant leurs réalités et contextes respectifs. De ce fait, j'ai adopté une approche collaborative de la recherche, qui contribue, d'une certaine manière, à déconstruire les rapports de pouvoir et à horizontaliser les savoirs.

Les rôles des acteur.rices de la relation ne sont pas forcément égaux – c'est-à-dire qu'iels n'ont pas à remplir les mêmes tâches – mais sont reconnus tout au moins

équivalents dans la valeur scientifique et pratique de leurs expériences. Selon Couture, Bednarz et Barry (2007)

Cette asymétrie s'appuie sur une reconnaissance d'une logique différente de construction des savoirs chez les chercheurs et les praticiens, nécessaire à la coconstruction et qui vient l'enrichir, sans pour autant qu'il y ait de rapport hiérarchique entre ces savoirs. (p. 216)

Quoique permettant de partager plus équitablement le pouvoir – et les savoirs – la démarche de coconstruction, plutôt attirante et idéalisée, présente certains enjeux.

Du point de vue de la coconstruction des savoirs, les démarches de recherche collaborative sont encore peu reconnues dans le monde académique. Malgré leur essor depuis les années 70 au Québec (Dumais, 2011), la recherche fondamentale y maintient une place jugée supérieure en ce qui a trait à la validité et à la rigueur de la production des connaissances (Fontan, 2017 ; Racine et Sévigny, 2000). Bien que cherchant à donner une place d'importance équivalente aux praticien.nes et citoyen.nes ordinaires dans la recherche, celle-ci se doit d'innover sur le plan méthodologique pour éviter aux chercheur.ses d'imposer leur regard scientifique aux connaissances produites (Couture, Bednarz et Barry, 2007). Il leur faut trouver le moyen de mettre en lien et en dialogue leurs perceptions et compréhensions avec celles des partenaires de la recherche, « de croiser les savoirs portés par des chercheurs, des professionnels et des citoyens » (Fontan, 2017, p. 244 ; Desgagné, 2007 ; Laplante, 2008 ; Leclerc, 2017), sans les imposer.

Aussi, la posture des chercheur.ses et des partenaires de la recherche est rarement complètement égale. D'une part parce que la recherche, quoique menée avec les partenaires, les place à la fois comme sujet et objet de recherche. Il n'en va pas de même pour les chercheur.ses qui ne sont que rarement objet de leur recherche (Dumais, 2011). D'autre part, si certains projets parviennent à coconstruire à toutes les étapes de la recherche, cela est loin d'être le cas pour toutes (Racine et Sévigny, 2000 ; Dumais, 2011 ; Fontan, 2017 ; Leclerc, 2017), ni souhaitable. Toute recherche collaborative ne

tente pas d'impliquer les partenaires à toutes les étapes. Il s'agit de trouver une implication équitable qui reconnaît, comme dans la relation d'accompagnement, la singularité et les besoins de chacun.e des acteur.rices. Comme l'explique Desgagné (2007),

L'idée était plutôt de concevoir que l'entreprise de coconstruction de savoir devait tenir compte, à chacune des étapes, des préoccupations des deux partenaires et des mondes qu'ils représentent, monde de la recherche et monde de la pratique. (p. 92)

Dans la recherche comme dans la relation d'accompagnement, la coconstruction nécessite alors une implication et un engagement des deux parties (chercheur.ses et partenaires ; accompagnant.es et accompagné.es). Pourtant, si les chercheur.ses sont totalement dédié.es à leur recherche, il n'en est pas de même pour les professionnel.les ou les citoyen.nes. Ceux-ci doivent poursuivre leurs tâches et rôles habituels pour lesquels la recherche est réalisée. Iels ne peuvent s'en départir. Le temps consacré à la recherche peut alors leur apparaître contraignant (Tremblay et Rochman, 2017 ; Racine et Sévigny, 2000).

La définition que donnent Tremblay et Rochman (2017) de l'espace de recherche partenariale, s'applique bien à l'idée que je me fais de la coconstruction de la relation d'accompagnement et des savoirs :

Les chercheurs et les praticiens ou représentants d'un milieu donné [...] participent à une action ou une recherche commune, tout en occupant une position différente, en n'ayant pas les mêmes responsabilités et en restant attaché à leur milieu d'origine. (p. 104)

Ainsi, que l'on soit chercheuse, accompagnant.e, ou accompagné.e au Centre de pédiatrie sociale de Saint-Laurent, chacun.e se retrouve engagé.e dans une relation - de recherche ou d'accompagnement -, dont l'objectif est commun aux participant.es. La

recherche tend alors à produire de nouvelles connaissances à la croisée de mes savoirs, de ceux des accompagnant.es et de ceux des accompagné.es et d'offrir un espace réflexif permettant l'amélioration des pratiques de chacun.e ; alors que l'accompagnement tend à créer des modalités de réponse aux situations complexes vécues par les personnes accompagnées « différentes de ce qu'[elles] auraient pu développer séparément, chacun[.e] dans son monde » (Tremblay et Rochman, 2017, p. 105).

Concrètement, les participant.es de ma recherche ont participé seulement à certaines étapes. Je suis arrivée sur le terrain avec un projet de recherche clair, toutefois issu et construit à partir de mes observations et questions soulevées par ma pratique. En effet, comme je connaissais bien le contexte du CPS et les freins à la participation des accompagnant.es et des accompagné.es, notamment en terme de temps et de garde d'enfants, il me semblait difficile d'y mettre en œuvre une recherche collaborative à toutes les étapes (de la conception du projet à l'écriture) : la charge de travail supplémentaire, par la participation aurait été beaucoup trop lourde pour des professionnel.les et des mères déjà débordées par leurs diverses responsabilités (conciliation famille-études-travail pour plusieurs). Il m'apparaissait alors plus réaliste et plus respectueux de leurs réalités de les faire participer en les sollicitant à certaines étapes et en considérant leurs préoccupations à toutes (Desgagné, 2007).

J'ai, bien entendu, impliqué les mères accompagnées et les accompagnant.es lors de la collecte des données. Je les ai aussi consultées pour l'analyse (par vérification des verbatims et discussion des résultats primaires) et invitées à la diffusion future des résultats (envoi de la thèse, invitation à la présentation des résultats à leur intention). En impliquant les participant.es dans le processus de recherche, je tentais, dans un premier temps, d'assurer une cohérence entre la démarche du CPS et ma démarche de recherche mettant au cœur du projet les personnes. Dans un second temps, je visais à garantir une rigueur et une validité de la recherche : par la prise en compte de différents points de vue ; par la vérification des verbatims et la mise en place d'espaces de

discussion des résultats qui contribuent à construire du sens entre les perspectives des participant.es et l'interprétation que j'en fait ; par la diffusion des résultats aux participant.es qui soutient la cohésion du projet dans un souci de reconnaissance de la place des savoirs de chacun.e des participant.es, à la fois dans la relation d'accompagnement mais aussi dans la relation de collaboration à la recherche.

3.5. Le terrain de recherche

Comme je l'ai introduit dans la problématique, le terrain de recherche est le milieu dans lequel j'ai travaillé sept années, en tant qu'éducatrice. Pour rappel, le Centre de pédiatrie sociale de Saint-Laurent (CPS) est un organisme dont la mission première est de soutenir le bien-être et le développement des enfants. Les familles accompagnées au CPS sont, pour la plupart, des familles immigrées, réfugiées ou demandeuses d'asile au Canada. En cohérence avec l'approche collaborative de ma recherche et du CPS, la collecte de donnée a été réalisée avec deux groupes : des parents immigrants et réfugiés accompagnés au CPS et des accompagnant.es du CPS. En ce qui concerne le groupe de parents, les critères principaux étaient qu'ils soient âgés de plus de 18 ans, qu'ils aient immigrés (peu importe leur statut au Canada), qu'ils aient reçus ou reçoivent encore des services au CPS et qu'ils aient une compréhension/expression suffisante du français pour réaliser des entrevues et discussions dans cette langue. Seules des femmes ont répondu à l'appel à participation. Du côté des employé.es, j'ai recruté des personnes qui cumulaient une expérience professionnelle au CPS de plus d'un an, tout type de poste confondu, excepté les postes de direction afin d'assurer une plus grande liberté de parole dans les rencontres de groupe.

3.5.1. Échantillon

Puisque je situe ma recherche dans le cadre d'une approche compréhensive et qualitative, j'ai concentré mon attention sur les perceptions des participant.es, sur les points de convergence et de divergence de leur expérience de la relation

d'accompagnement en contexte interculturel (Paillé et Mucchielli, 2012). Pour cette raison, j'ai choisi de constituer un échantillon initial composé de 5 parents immigrants et de 5 accompagnant.es, avec possibilités d'ajustements au fur et à mesure de la recherche. Ce petit échantillon me permettait d'accéder au vécu singulier de ces 10 participant.es pour en extraire plus profondément le sens.

Une accompagnante a été plus longue à répondre à l'appel à participation et n'était pas incluse dans l'échantillon de départ. Toutefois, son expérience particulière en travail social – profession non représentée par les participant.es accompagnant.es de l'échantillon initial et pourtant incontournable dans le contexte du Centre de pédiatrie sociale – ainsi que son statut de personne née au Québec d'ascendance québécoise s'avéraient des éléments forts pertinents pour accéder à une autre perception de la relation d'accompagnement en contexte interculturel. Aussi, comme je l'ai indiqué plus haut, du fait de mon expérience professionnelle dans l'organisme concomitante à la recherche – et parce que cette expérience est à l'origine de celle-ci – j'ai décidé d'inclure ma participation en qualité de praticienne à l'échantillon. Nous étions donc 7 accompagnant.es à participer à la recherche.

Au cours de l'analyse des données, j'ai eu besoin d'enrichir les récits des mères participantes à propos de la place des savoirs et de leur processus réflexif. Durant mon parcours académique, j'ai réalisé un projet de recherche au CPS avec 7 mères immigrantes ou réfugiées, dont une femme née au Québec avec une expérience d'expatriation de 2 ans. Ce projet consistait à la mise en place d'un groupe de discussion autour de l'expérience parentale dans un contexte migratoire. J'ai décidé d'associer ces données à la présente recherche. L'échantillon de participantes-accompagnées s'est donc élargi à 12 mères immigrantes, réfugiées ou expatriées.

3.5.2. Recrutement

Le recrutement a été relativement facile. Du fait de mon implication professionnelle dans l'organisme, j'avais une bonne connaissance du fonctionnement et des enjeux possibles au recrutement (manque de temps, garde des enfants, transport). J'ai donc utilisé deux techniques de recrutement du groupe participantes-accompagnées. J'ai transmis, par le biais de l'agente administrative, un courriel à tous les parents recevant des services au CPS. Parallèlement, j'ai demandé à mes collègues de transmettre un pamphlet d'information auprès des parents qu'elles accompagnaient. Certaines m'ont invitée à présenter mon projet de recherche directement dans leurs groupes. Les personnes intéressées avaient le choix de me contacter directement ou de demander à l'organisme de me transmettre leurs coordonnées à cet effet. J'ai donc contacté chaque personne intéressée, présenté plus en détail la recherche et l'implication demandée, pris soin de leur assurer leur droit de se retirer de la recherche à tout moment. Une personne a choisi de ne pas participer, tandis que 5 autres, dont le profil correspondait aux caractéristiques recherchées, ont démontré un intérêt à participer.

J'ai recruté les participant.es-accompagnant.es au travers, d'abord, d'une présentation du projet de recherche lors d'une réunion d'équipe puis d'un courriel. Aussi, j'ai eu plusieurs discussions informelles à propos de ma recherche avec mes collègues dans les années précédant mon terrain. Ces échanges ont soulevé l'intérêt particulier de 6 d'entre eux qui se sont montré.es concerné.es et disposé.es à y participer.

3.6. Les outils de collecte des données

Dans le souci de mener à bien cette recherche et de prendre en considération l'intérêt des participant.es aux différentes étapes, j'ai utilisé plusieurs méthodes de collecte des données. Cette triangulation des données apporte différents points de vue du phénomène – c'est-à-dire la place des savoirs dans la coconstruction de la relation

d'accompagnement en contexte interculturel - et cherche une certaine validation et un enrichissement des données.

La mise en place d'un travail réflexif apparaît donc primordiale dans la prise de conscience, la compréhension, la construction de sens et l'évolution des façons de faire et d'être de l'accompagnant.e et du parent. Pour ce faire, j'ai utilisé, pour la collecte des données, des outils facilitant ce travail réflexif : les récits d'expérience, les rencontres de groupe, les journaux de recherche et de pratique et des données secondaires issues de groupes de discussion et d'entrevues individuelles de type récits de vie.

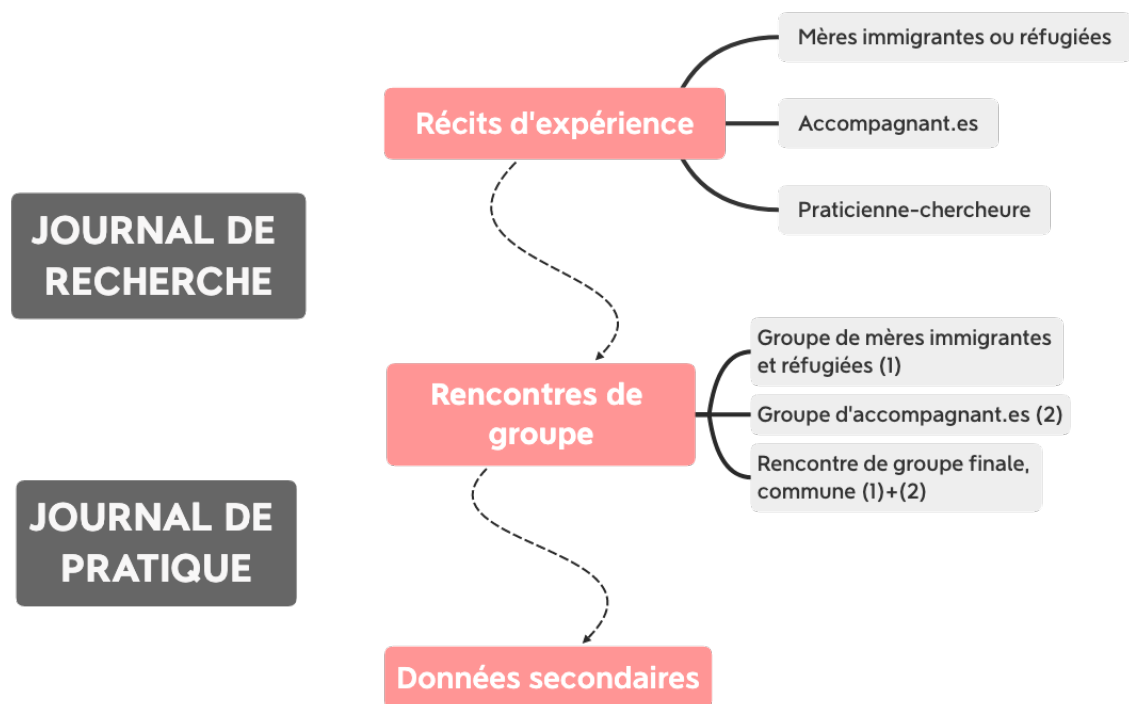


Figure 3.1 Outils de collecte des données

Du fait de la problématique, de la question de recherche et des choix épistémologiques, il était essentiel de réaliser les étapes de collecte des données directement auprès des

participant.es. Pour comprendre leur perspective, je me devais de l'étudier plus avant, de la questionner à la source. Je ne pouvais en effet que présumer de cette réalité qui est la leur par les partages quotidiens des parents accompagnés et des accompagnant.es et non seulement par mon vécu personnel. Leur expérience restait, pour moi, impénétrable dans leur profondeur sans ce travail de recherche. En croisant les entrevues individuelles et les rencontres de groupe, la singularité et l'universalité de chaque histoire, de chaque façon de percevoir et de vivre ces relations est apparue, conduisant à une compréhension plus large du phénomène.

3.6.1. Récit de mon expérience

Comme indiqué plus haut, en faisant le choix d'intégrer mon expérience professionnelle dans cette recherche, il me fallait aussi collecter des données sur celle-ci. En m'aidant de la grille d'entrevue individuelle destinée aux accompagnant.es, j'ai rédigé mon récit de la relation d'accompagnement en contexte interculturel. L'écriture, comme l'analyse de mon récit participant du processus réflexif initié à travers mes journaux, à travers ma pratique professionnelle et à travers mon cursus académique.

3.6.2. Récits d'expérience des participantes accompagnées et accompagnant.es

J'ai mené des entrevues individuelles semi-dirigées avec quatre mères immigrantes et une mère réfugiée²⁷ et les six accompagnant.es participant.es du CPS. Selon l'approche compréhensive de ma recherche, les entrevues individuelles semi-dirigées

Vis[ent] une compréhension riche d'un phénomène, ancrée dans le point de vue et le sens que les acteurs sociaux donnent à leur réalité. Une dynamique de coconstruction de sens s'établit donc entre les interlocuteurs : chercheur et participants, les uns apprenant des autres et stimule

²⁷ Dans ce groupe de 5, il n'y a qu'une seule femme au statut de réfugiée. Les autres sont résidentes permanentes ou citoyennes canadiennes.

l'émergence d'un nouveau discours et d'une nouvelle compréhension, à propos du phénomène étudié. (Savoie-Zajc, 2009, p. 337)

Cette méthode de collecte des données s'intégrait aussi dans ma démarche collaborative. Les entrevues avaient pour objectif de faire leur récit d'expérience de la relation d'accompagnement en contexte interculturel des 5 mères immigrantes et des 6 accompagnant.es (moi exclue). Ces récits sont adaptés de l'approche des histoires de vie (Chaput-le-Bars, 2017) et des récits de pratique (Bertaux, 1976 ; Desgagné et al., 2001). Dans l'utilisation qui en est faite ici, le récit d'expérience est à la fois la perspective du récit de pratique décrite par Desgagné *et al.* (2001) c'est-à-dire « les contextes de pratique et les savoirs [...] mobilis[és] » et à la fois celle qu'ils attribuent à la sociologie et dont ils se défendent, c'est-à-dire la possibilité

de retracer des parcours (comment j'en suis venu à telle pratique...ou comment j'ai évolué dans cette pratique), beaucoup plus que dans la perspective de reconstruire un événement singulier, à l'intérieur de cette pratique. (*Ibid.*, p. 208)

En utilisant ces approches narratives spécifiques, je souhaitais soutenir la reconnaissance des savoirs, des compétences et de la capacité de résilience des parents accompagnés au CPS. Selon Rachédi (2007), la mise en place d'« espace[s] de coconstruction qui pren[nent] en compte le savoir et le potentiel des personnes immigrantes » (pp. 380-381), par l'utilisation des approches narratives avec elles, est l'un des principes soutenant l'accompagnement auprès de personnes immigrantes et réfugiées. L'invitation des participant.es à partager leur récit d'expérience de la relation d'accompagnement a eu pour résultante de leur offrir un tel espace.

J'ai aussi utilisé l'approche narrative comme espace de partage de nos²⁸ savoirs, de notre vécu des rencontres des parents accompagnés et de leur vécu de la rencontre avec les accompagnant.es. En faisant le récit de notre expérience de la relation d'accompagnement en contexte interculturel – c'est-à-dire en expliquant comment nous sommes arrivé.es dans cette relation (parcours migratoire, professionnel, familial) et en racontant une relation particulièrement significative avec un parent ou une accompagnant.e -, les participant.es sont entré.es dans un processus réflexif,

parce que faire parler les gens sur leur vie les amène à réfléchir sur leur vie, le témoignage obtenu par un récit d'expérience tend à devenir récit de formation par l'effort qu'il demande pour mettre en mots son action. (Chaput-le-Bars, 2017, p. 50)

Les récits d'expérience ont été recueillis par l'entremise d'entrevues individuelles semi-dirigées d'une durée approximative de 1h30 chacune. Le guide d'entretien des récits d'expérience a été construit en m'inspirant de mon expérience professionnelle et des questions relatives à celles-ci (et donc, des objectifs de recherche qui en ont émergé) et de la revue de littérature. Il s'articulait initialement comme suit et a évolué tout au long du processus d'entrevues en fonction des points à approfondir (Bertaux, 2010) :

- Raconter sa première visite au CPS (pour les parents)/ son embauche au CPS (pour les accompagnant.es) ;
- Récit d'un accompagnement signifiant auprès d'un parent (pour les accompagnant.es). /Récit d'une rencontre « signifiante » avec une ou plusieurs accompagnant.es du CPS (pour les parents)
- Retour sur les transformations vécues par le parent/l'accompagnant.e depuis qu'il fréquente/travaille au CPS.

²⁸ Le « nous » est ici utilisé pour parler de mes collègues et moi, dans notre rôle d'accompagnant.es.

- Perception de ce que les parents transmettent aux accompagnant.es ; de ce que les accompagnant.es transmettent aux parents.
- Perception de la rencontre interculturelle.

Plus particulièrement, les récits d'expérience, tels que proposés ici, avaient pour objectif de :

- Décrire la relation d'accompagnement en contexte interculturel entre accompagnant.es et parents accompagnés au CPS
- Extraire les savoirs et les éléments facilitant ou complexifiant la coconstruction de la relation
- Décrire et comprendre les transformations identifiées par les accompagnant.es et les parents accompagnés dans leurs pratiques personnelles et professionnelles.

Les récits d'expérience ont été enregistrés puis transcrits. Les verbatims ont ensuite été transmis aux participant.es pour des fins de validation. Seul.es une mère et un accompagnant m'ont retourné des corrections. Deux participantes n'ont plus répondu malgré mes diverses relances, sans pour autant demander à s'extraire de la recherche. Les autres participantes m'ont validé, oralement, leur récit, lors des rencontres de groupe.

Enfin, chaque récit a été analysé, une première fois, de manière distincte, suite à l'entretien individuel. Les premiers constats ont permis de faire émerger certaines thématiques et questions permettant de construire la grille d'entrevue des rencontres de groupe.

3.6.3. Rencontres de groupe

Comme présenté dans le chapitre 2, le travail réflexif est un outil puissant de transformation de soi, comme personne et comme professionnel.le. Bien que le travail réflexif soit pertinent quelle qu'en soit la forme, la dynamique de groupe apporte un intérêt tout particulier aux membres du groupe. Trois rencontres de groupe ont alors fait suite aux entrevues individuelles : une avec le groupe de participantes-accompagnées rencontrées aux entrevues individuelles ; l'autre avec le groupe d'accompagnant.es ; la dernière rassemblait 9 participant.es à la recherche (groupes de parents initiaux (2) et secondaires (2), groupe d'accompagnant.es (5)²⁹). J'ai animé ces rencontres de 2h chacune dans les locaux du CPS. La rencontre du groupe de femmes accompagnées s'est faite avec 2 absentes sur 5. La rencontre du groupe d'accompagnant.es s'est effectuée avec une absente.

Les rencontres de groupe visaient à documenter les savoirs des parents immigrants et réfugiés et des accompagnant.es mis en œuvre pour coconstruire la relation d'accompagnement. Je cherchais aussi à comprendre les éléments de la relation qui participent à la transformation des personnes. Le travail réflexif a donc été initié à partir des résultats primaires des entrevues individuelles. Il abordait trois thématiques relatives 1) à la coconstruction des savoirs et de l'accompagnement ; 2) à la réciprocité des apprentissages/transformations réalisés par les parents immigrants et par les accompagnant.es ; 3) aux savoirs des parents immigrants/des accompagnant.es essentiels à la coconstruction de la relation d'accompagnement. Les rencontres ont été enregistrées, transcrites et analysées au fur et à mesure. Dans une logique itérative,

²⁹ Les participantes aux deux projets de recherche ont été invitées, c'est-à-dire le projet de recherche doctorale, et le projet antérieur (Interculturalité et Parentalité), dont j'ai joint les données à celles du projet de recherche doctorale.

l'analyse de chaque rencontre a permis d'enrichir l'animation des rencontres ultérieures.

La rencontre finale se voulait une présentation des résultats de la recherche aux participant.es. Étudier la relation d'accompagnement entre les mères immigrantes et les accompagnant.es sans les faire se rencontrer dans le cadre de ma recherche était, pour moi, un non-sens. Dès lors, une rencontre commune s'imposait. Symboliquement, je souhaitais reproduire l'espace relationnel construit quotidiennement par l'organisme, les familles et les professionnel.les. Sur le plan de la recherche, je voulais aussi, comme pour les deux premières rencontres de groupes, mettre en discussion les premiers résultats issus de l'analyse des entrevues individuelles et de groupe. Finalement, je souhaitais ritualiser la fin du processus de recherche : prendre soin de clôturer le terrain, en reconnaissant la participation de chacun.e, en reconnaissant, aussi, nos liens. À cette fin, nous avons entrepris une œuvre collective à base d'argile (voir Chapitre 5, Figure 5.2) dans l'idée de représenter la relation d'accompagnement en contexte interculturel au Centre de pédiatrie sociale. Lors de la soutenance de mon projet de thèse, l'une des membres du jury m'avait en effet suggéré d'utiliser un médium créatif, dans une volonté de diffusion des résultats accessible à tous les acteur.rices concerné.es par la recherche (académiques, institutionnel.les, communautaires et citoyen.nes). Elle m'indiquait alors l'art comme vecteur de la complexité.

3.6.4. Ajout des données secondaires (recherche antérieure)

L'analyse des entrevues individuelles s'est faite au fur et à mesure de celles-ci, dans un processus itératif. La question de la place des savoirs des parents immigrants et réfugiés et des accompagnant.es est apparue de plus en plus importante dans la recherche, mais les données collectées lors des entrevues individuelles ne permettaient pas de l'aborder plus en profondeur. Or, au cours de l'année 2016-2017, j'ai réalisé un

projet de recherche – supervisé par l'équipe de recherche METISS³⁰ - intitulé *Interculturalité et parentalité : expérimentation d'échanges interculturels autour des pratiques parentales dans un organisme communautaire*. Ce projet de recherche-intervention comportait deux volets. Le *volet intervention* avait pour objectifs 1) de développer une communication interculturelle entre les participantes du groupe ; 2) de construire une meilleure compréhension de l'autre ainsi que de la société d'accueil ; 3) de favoriser la transmission des savoirs entre parents. Les objectifs du *volet recherche* étaient 1) d'identifier les conditions à poser pour favoriser la communication interculturelle dans le contexte de ce groupe d'échanges interculturels autour des pratiques parentales et familiales ; 2) d'observer l'impact d'un tel groupe de discussion. 7 femmes ont participé à ces rencontres mensuelles qui ont eu lieu de décembre 2016 à mai 2017 (et qui se sont poursuivies, informellement³¹, l'année suivante). Dans une volonté de recherche collaborative, les participantes ont choisi elles-mêmes les thématiques qu'elles voulaient aborder durant l'année. Le rôle des animatrices (Valérie Navert, diplômée de la maîtrise en communication internationale et interculturelle à l'UQAM et moi-même) était d'organiser les rencontres, de nous assurer du partage du temps de parole, de créer des conditions à l'expression de toutes (respect, confiance, non-jugement, écoute, etc.), d'être gardiennes du temps et de faire le bilan de chaque rencontre.

Dans ce projet, j'ai aussi effectué des entrevues individuelles avec 4 des mères participant au groupe. Je souhaitais ainsi en apprendre davantage sur l'histoire de vie et l'histoire migratoire de ces femmes afin de faire du sens sur leur réalité actuelle de

³⁰ Voir site internet : <https://sherpa-recherche.com/sherpa/equipes-recherche/metiss/>

³¹ C'est-à-dire hors du cadre de la recherche. Étant donné l'intérêt des participantes pour cet espace d'échange entre femmes, j'ai proposé à la direction du Centre de pédiatrie sociale de Saint-Laurent, de reconduire l'activité, de façon bénévole puisque l'organisme n'avait pas de financement pour assurer une telle activité.

femme et de mère au Québec, sur leur perception de la (leur) parentalité en contexte migratoire et sur leur perception de leur participation au groupe de discussion.

Cette recherche a permis de souligner certains points pertinents pour la recherche doctorale; points qui ont contribué à ma décision d'y inclure les données secondaires. Dans un premier temps, les rencontres de groupe se sont avérées un espace réflexif important pour les mères et pour les animatrices : les échanges, discussions, réflexions autour de leurs expériences parentale, éducative et migratoire, de leur perception de l'éducation et de la parentalité, de leur culture d'origine et de la culture d'accueil ont permis des prises de conscience, des explorations de stratégies parentales partagées par leurs paires, voire de transformations de leurs pratiques parentales (ou de leur façon de se penser comme parent). Le partage d'expériences de femmes aux parcours d'immigration variés, installées au Québec depuis plus ou moins longtemps a facilité la transmission d'informations concernant le fonctionnement des différents systèmes québécois (éducatif, de santé, scolaire, etc.) et une meilleure compréhension de la culture éducative et parentale valorisée au Québec, de ce qui est socialement admis ou non. Ces échanges d'expériences diverses et singulières ont participé à la déconstruction de préjugés et à une ouverture de chacune à d'autres perspectives, à d'autres manières d'être et de faire, sans hiérarchie de valeur ou de considération. Cette transmission de savoirs entre paires s'est accompagnée d'une impression partagée de soutien et de reconnaissance de chacune : reconnaissance de leurs compétences, de leurs sentiments et des enjeux vécus. Les participantes ont indiqué que ce soutien et cette reconnaissance les aidait à normaliser ou à relativiser leurs expériences, sans les nier, tout en diminuant leur stress, leurs doutes, leurs angoisses. Le groupe de discussion a aussi participé à briser l'isolement de ces femmes et à « alléger » leurs « peines », dans le sens où elles ont pris conscience d'une certaine universalité des enjeux, peurs et questionnements partagés. Finalement, ce groupe a permis de renforcer le sentiment de confiance en soi des mères participantes et, de cette manière, a renforcé leur sentiment de pouvoir agir.

3.7. L'analyse des données

L'analyse des données a commencé dès les premières transcriptions de ces rencontres, faites manuellement par traitement de texte, sans logiciel, ce qui me permettait de m'imprégner des données et de bien connaître les verbatims. Elle s'est poursuivie tout au long de la collecte à travers un processus itératif et une démarche inductive : j'ai pu faire des aller-retours entre le terrain et les données afin d'ajuster les entrevues aux questions soulevées ou restées sans réponses dans les entrevues précédentes. Suite à ce premier travail et à la fin de ces entrevues, j'ai plongé un peu plus dans l'analyse : j'ai laissé émerger des thèmes à partir des verbatims, puis j'ai croisé les données de chaque groupe de pair.es entre elles et, finalement, j'ai croisé les données du groupe de femmes accompagnées avec celles du groupes d'accompagnant.es. Je voulais faire « parler » mes données, c'est-à-dire laisser jaillir le sens des récits et des échanges des participant.es sans prédire, plus que de raison, les résultats attendus³². J'ai ensuite rédigé une synthèse de chaque verbatim. Cette première étape de l'analyse m'a permis de déterminer certains éléments communs, d'autres isolés, ou encore d'autres totalement inattendus, qui m'ont servi de base à la construction des grilles pour les rencontres de groupe.

Une fois ce premier travail réalisé pour les verbatims des entrevues individuelles et des rencontres de groupes, j'ai construit un tableau thématique : certains thèmes ont été regroupés, d'autres sont devenus des subdivisions d'un thème plus générique. J'ai associé à chaque thème toutes les citations des verbatims s'y rapportant. Dans une

³² Dans la mesure où je ne me considère pas dans une posture de neutralité, mais acceptant ma subjectivité d'être humain dans la recherche, je ne peux affirmer n'avoir eu aucune attentes ou idées des résultats possibles. J'ai toutefois tenté de prendre le plus de recul possible afin de laisser les données me surprendre.

colonne adjacente, j'ai rédigé une note de synthèse pour chaque sous-thème. Les constats nés de ce travail ont contribué à l'intégration des données du projet de recherche antérieure *Interculturalité et Parentalité*. Je suis alors repassée au travers des verbatims de cet ancien projet pour enrichir le tableau thématique. D'autres questions sont apparues, transformant les questions initiales de la recherche : Quelles sont les spécificités de la relation d'accompagnement en contexte interculturel ? Comment est-elle coconstruite ?

Tableau 3.1 Exemple d'un tableau thématique utilisé

Thème général	Citations des verbatims	Notes de synthèse
Sous-thèmes (subdivisions éventuelles)		

L'une des difficultés dans cette catégorisation a été la transversalité de certains sous-thèmes. Dans quelle thématique les intégrer ? Comment les articuler avec les différentes thématiques qu'ils traversent pour créer une cohérence des résultats ? Rendue à cette étape, j'ai eu besoin d'avoir une vision d'ensemble des données rassemblées par catégorie. Trop longtemps immergée dans le travail d'analyse écrit, je n'avais plus le recul nécessaire pour percevoir les angles morts éventuels et les liens non établis, jusque-là, entre les thématiques. Aussi, j'avais l'impression de reproduire les cadres habituels de la recherche, lesquels – quoiqu'assurant une certaine rigueur et validité – m'apparaissaient surtout renforcer le système hiérarchique du milieu académique. Je cherchais à déconstruire mon propre cadre d'analyse et d'organisation des résultats pour trouver une nouvelle forme, plus appropriée à mes valeurs et au propos de ma recherche. J'ai donc réalisé une carte conceptuelle des résultats de ma recherche.

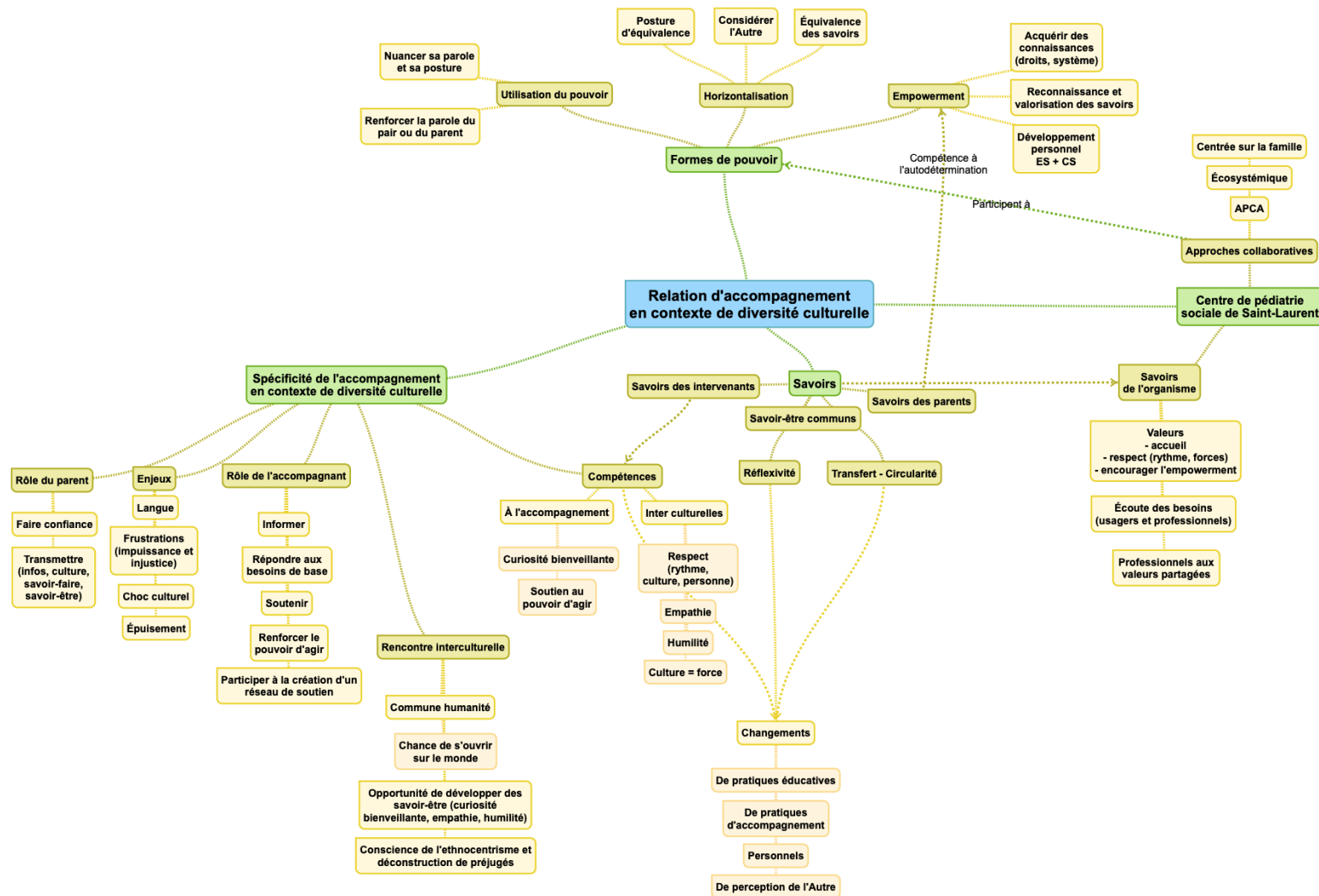


Figure 3.2 Carte conceptuelle "Résultats"

Celle-ci a laissé apparaître de la nouveauté et m'a permis de « bricoler » plus facilement les résultats pour trouver une manière plus cohérente de les organiser. Je n'ai pas la prétention d'avoir déconstruit les cadres, mais j'ai certainement trouvé une organisation satisfaisante, pour moi, un équilibre entre le cadre scientifique imposé par le milieu académique et mes valeurs de praticienne-chercheuse.

3.8. Considérations éthiques de la recherche

Toute recherche avec des êtres humains doit faire l'objet de réflexions éthiques concernant le déroulement de la recherche, du recrutement des participant.es à la diffusion des résultats. Mon projet de recherche a été soumis et accepté par le Comité d'Éthique de la Recherche pour les Projets Étudiants impliquant des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal. Cette réflexion a soulevé certains points rapportés ici.

Ma posture de praticienne-chercheuse, surtout dans mon rôle de chercheuse, m'a demandé d'appliquer une certaine distanciation du milieu et des participant.es à la recherche. Je ne pouvais toutefois abandonner totalement l'une de deux postures pour épouser l'autre. Les deux cohabitent toujours en moi, même après avoir quitté mon emploi au CPS en juin 2019. Je me devais alors de trouver une manière d'assurer un certain recul, non pas pour me couper du lien avec les participant.es, mais pour veiller à considérer d'autres perceptions du phénomène que la mienne. Une des voies de passage proposée par Laperrière (2009) est de « prendre conscience et [d']être attentif aux biais [que ces cultures professionnelle et académique] risque[nt] d'imprimer à [la recherche] » (p. 314). Une autre voie de passage apparaît dans la vision constructiviste de la posture de chercheur.se définit ainsi par Piron (2019) :

Le texte scientifique est toujours situé dans un contexte culturel, politique, financier, ou provient d'un corps genré, ce qui marque son contenu : le

savoir « construit » une interprétation du réel qui fait plus ou moins sens pour un public et ce qui compte est de rendre explicite ce point de vue. (p. 146)

Le rendre explicite, en se situant comme chercheur.se, dans un contexte et un environnement particuliers. Ces façons de prendre du recul sur moi et de conscientiser d'où je parle, me rappellent l'approche interculturelle développée par Cohen-Emerique (2011) : il me fallait avant tout tendre vers une décentration de mes cadres de références (personnel, professionnel et académique) à partir desquels j'interprétais les situations afin de m'ouvrir aux perspectives, parfois différentes, des accompagné.es et accompagnant.es rencontré.es en entrevues individuelles puis en groupe. C'est au prix de cet effort que j'assure une certaine rigueur à ma recherche et que je réduis, au mieux, les biais possibles dont parle Laperrière (2009).

Je rappelle aux lecteur.rices que je travaillais encore au Centre de pédiatrie sociale de Saint-Laurent lors de mon terrain de recherche. Mon appartenance professionnelle à l'organisme a très certainement facilité « l'entrée » sur le terrain, la construction du lien de confiance nécessaire à la réalisation d'entrevues et d'animations de groupes avec les participant.es. En effet, les participantes-accompagnées se sont généralement portées volontaires de par leur attachement au CPS et par leur volonté de « redonner » ce qu'elles y ont reçu, de contribuer à leur manière et selon leurs possibilités (m'aider dans ma recherche mais aussi aider les parents immigrants et réfugiés à être mieux accueillis par les organismes qui travaillent avec eux et, plus largement, par la société d'accueil). Cependant, au moment du terrain de recherche, je n'accompagnais aucune des mères participantes dans le cadre de ma pratique. Il n'est pas besoin de préciser que je connais l'ensemble des accompagnant.es participant à la recherche. Dans tous les cas, cette posture de praticienne du CPS pose un questionnement éthique tout en facilitant le récit de ces personnes. Je ne suis pas neutre quand j'entre sur ce terrain de recherche. Je choisis même, plutôt, d'assumer complètement cette double posture. Toutefois, lors des entrevues, j'ai cherché à adopter un regard neuf, à faire expliciter

des éléments qui me/leur paraissaient parfois évidents pour ne pas prendre pour acquis le sens des propos rapportés par mes pair.es ou par les parents. Il m'est aussi arrivé à quelques reprises d'indiquer aux participantes-accompagnées un point sur lequel nous reviendrions à la fin de l'entrevue, si elles le souhaitent et dans leur intérêt, en délaissant mon rôle de chercheuse pour endosser celui d'accompagnante.

Le cadre particulier dans lequel s'est déroulé la recherche ne pouvait assurer l'anonymat des personnes. En effet, les entrevues individuelles ainsi que les rencontres de groupe ont eu lieu au sein de l'organisme où les participant.es reçoivent et offrent des services. Je leur ai laissé le choix du lieu, pour les entrevues individuelles. La plupart ont choisi de les réaliser au CPS et trois accompagnantes ont préféré les réaliser chez elles, en dehors de leur temps de travail. L'organisme est un lieu d'appartenance pour les familles utilisant les services. La plupart des mères de la recherche participent volontairement à divers ateliers de groupe où elles échangent des propos souvent de l'ordre de l'intime (ateliers de ressourcement, de soutien, groupes de discussion). De la même manière, de fréquentes rencontres entre professionnel.les ont lieu, où les échanges critiques³³ autour de nos pratiques ne sont pas rares, voire même plutôt habituels. Cette impossibilité d'assurer l'anonymat était inscrite dans les formulaires de consentement et discutée avec les participant.es volontaires à la recherche. Il demeure une attention et une intention d'assurer la confidentialité des propos des participant.es. En partie, en anonymisant les citations utilisées (des noms fictifs ont été attribué aux participant.es) et en utilisant le moins possible d'informations permettant d'identifier les personnes. Cependant, le CPS étant un petit milieu, il est difficile

³³ J'utilise le terme *critique* généralement dans son acception générique, c'est-à-dire « Examen objectif, raisonné auquel on soumet quelqu'un ou quelque chose en vue de discerner ses mérites et défauts, ses qualités et imperfections. » (<https://cnrtl.fr/definition/critique>, page consultée le 5 juin 2020)

d'affirmer qu'aucune identification ne sera possible par les personnes fréquentant celui-ci, particulièrement pour les accompagnant.es et la direction. La validation des verbatims cherchait ainsi à garantir que les participant.es étaient à l'aise avec la retranscription et l'utilisation de leurs propos dans la recherche.

Ma forte implication dans le milieu porte aussi un biais potentiel à ma recherche, dans le sens où les participant.es ont pu restreindre leurs propos par soucis de bien paraître, énoncer des propos qu'ils pensent que je souhaite entendre, s'abstenir d'exprimer leur opinion par peur de mon jugement ou de celui de leurs pair.es (dans le cadre des rencontres de groupe), ou les synthétiser par économie d'informations prenant pour acquis ma connaissance du milieu. Toutefois, j'ai pris soin de bien expliquer la démarche et les objectifs de recherche, de mettre en place les conditions de partage permettant la parole la plus libre possible de chacun.e (écoute, non-jugement, reformulation, curiosité bienveillante) et leur réflexivité (échange d'expériences, questionnement, explicitation, etc.). À défaut de pallier à ces possibles rétentions, j'ai usé de méthodes d'explicitation (Vermersch, 2007), de reformulation (Egan et Ahern, 2005) et de questionnement (Bertaux, 2010), dans les entrevues individuelles et les rencontres de groupe, méthodes auxquelles j'ai été formée lors de ma maîtrise en étude des pratiques psychosociales et dans le cadre de mon travail. Le contenu des entrevues était aussi tourné davantage vers des éléments signifiants et agréables de la relation d'accompagnement. Cela limite les possibles malaises de me partager certaines expériences mais fait l'impasse sur une partie de l'expérience des participant.es. Toutefois, comme je cherche à comprendre ce qui fonctionne bien dans la coconstruction de la relation d'accompagnement, il ne me semblait pas impératif d'adresser les dysfonctionnements potentiels. Certains sont d'ailleurs apparus dans les récits, et je les ai mis en évidence dans les résultats.

Enfin, dans le formulaire de consentement, il était précisé aux participant.es leur droit de mettre un terme à leur participation à tout moment, sans représailles vis-à-vis des services qu'elles reçoivent (pour les accompagnées) ou de leur emploi (pour les

accompagnant.es), pour que leur consentement soit libre et éclairé. Cette information était également transmise à l'oral avant de débiter les entrevues. Sans évincer les enjeux éthiques, ces précautions visaient tout du moins à les minimiser.

Il m'a fallu porter une réflexion spécifique à la réalisation de la rencontre de groupe commune. Je l'ai expliqué plus longuement dans le cadre théorique, l'un des enjeux de la relation d'accompagnement est le rapport de pouvoir ou d'autorité qui existe du fait même du milieu où se déroule l'accompagnement et des fonctions et appartenances systémiques des accompagnant.es et des personnes accompagnées. Bien que les approches du CPS et de ma recherche tendent à égaliser les rapports accompagnée/accompagnant.e c'est-à-dire à horizontaliser l'accompagnement, il m'a fallu redoubler de vigilance lors de la rencontre finale pour veiller à l'établissement d'un dialogue équivalent et bienveillant entre les parents et les accompagnant.es. Je n'ai pas été surprise d'observer la fluidité et la simplicité avec lesquelles se déroulaient la rencontre. Les mères ont pris leur place, émettant des commentaires constructifs dans la partie « présentation des résultats et discussion », partageant leurs idées pour la partie créative. Les accompagnant.es ont écouté les mères, ont échangé avec elles, à mon avis moins dans une posture professionnelle que dans une relation de personnes partageant un moment réflexif et créatif. Je n'ai donc pas eu vraiment à m'inquiéter du déroulement de cette dernière rencontre, mais plutôt à mettre en place les conditions d'un espace sécuritaire pour chacun.e. Toutefois, je ne connais pas leur ressenti personnel à l'égard de cette rencontre : les mères-participantes ont-elles ressenti, d'une quelconque manière, un malaise, un rapport de pouvoir ? Comment en prendre connaissance si cela est le cas ? Des questions qui restent à la fin de cette recherche et qui seraient à réfléchir dans le cadre de recherches ultérieures.

Parvenue au moment d'analyser et de rédiger la partie « résultats » dans cette thèse, j'ai eu l'impression d'une discordance importante. J'étais très mal à l'aise avec la façon dont j'organisais les résultats, très scindée, fragmentée qui, selon moi, allait à

l'encontre du propos de ma thèse, c'est-à-dire la coconstruction de la relation d'accompagnement et une certaine décolonisation des savoirs des accompagnés.es et des accompagnant.es. J'avais besoin de trouver une forme plus fluide et circulaire malgré l'aspect linéaire de l'écriture. Cela a été un travail de longue haleine, d'écriture puis de réécriture, de construction puis de déconstruction pour sortir, en particulier, des catégorisations habituelles des savoirs (savoirs académiques – professionnels, experts – profanes, expérientiels ; savoirs, savoir-faire, savoir-être). Je suis bien consciente qu'en donnant un titre à chaque partie sur les savoirs pour les décrire, je les ancre dans une autre forme de catégorisation. Il m'a fallu faire des compromis, mais je suis arrivée à une forme de présentation des résultats qui me semble plus cohérente avec le fond de ma recherche et que je présente dans les deux chapitres qui suivent.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS – PARTIE 1

*L'Autre,
disait Robert Vachon
explicitant la pensée de Panikkar,
n'est pas un vide à remplir,
c'est aussi une plénitude à découvrir.
Emongo, 2014*

Ce quatrième chapitre inaugure la deuxième partie de ma thèse. Je fais rencontrer aux lecteur.rices les participant.es de la recherche, mères immigrantes et réfugiées accompagnées et accompagnant.es du Centre de pédiatrie sociale de Saint-Laurent. Dans un premier temps, je présente chaque participant.e dans le contexte du CPS et établis les liens entre elleux. Je décris ensuite les savoirs des participant.es mis en oeuvre dans la coconstruction de leur relation d'accompagnement.

4.1. Le Centre de pédiatrie sociale de Saint-Laurent et les acteur.ices³⁴ de la recherche

Dans le chapitre 1, j'ai présenté le CPS comme un organisme sans but lucratif, localisé dans un arrondissement polarisé : d'un côté des quartiers aisés ; de l'autre, des quartiers défavorisés composés d'une grande majorité de personnes immigrantes ou réfugiées. Rappelons que le projet de la Maison de l'enfance, dans lequel a pris place le CPS, avait pour objectif de rassembler, dans un même lieu, des services pour les familles d'enfants de 0 à 5 ans. Le bâtiment lui-même a été réfléchi et construit selon des valeurs d'accueil et de convivialité.

L'organisation de l'espace reflète cette volonté de créer un lieu d'accueil chaleureux pour les familles. Le CPS se trouve au 2^e étage de ce qui ressemble à une grande maison, l'étage « communautaire », où la Maison des familles est également installée³⁵. Les visiteur.ses arrivent au bureau d'accueil, ouvert sur un grand salon meublé d'un divan, de fauteuils, d'une bibliothèque, d'une table basse, d'un piano, d'une grande plante verte et de jouets pour les enfants. Une grande fenêtre donne sur l'espace vert extérieur du Centre de la Petite Enfance situé au rez-de-chaussée. Le bureau d'accueil est aussi ouvert sur les corridors menant aux bureaux des professionnel.les du CPS, à la cuisine communautaire et aux salles d'activités. La cuisine est accessible à tout le monde. Sur la grande table, les familles trouvent toujours des collations, du café, du thé en libre-service. Certaines prennent leurs repas ici le midi, en même temps que les employé.es ; des parents y attendent leurs enfants qui participent aux ateliers, en prenant un café seuls ou entre ami.es.

³⁴ Pour faciliter la lisibilité et la distinction entre accompagnantes et accompagnées, les noms des accompagnantes seront suivi d'un * (par exemple : Marie*).

³⁵ La Maison des familles est un organisme proposant des services pour les familles de l'arrondissement.

Le bureau d'accueil est l'espace de travail d'Alice*. Elle est arrivée du Mexique en 2013, avec son mari et leur fils. La famille s'est agrandie avec l'arrivée d'un deuxième enfant. Lors de sa première année au Québec, Alice* a pris des cours de francisation et d'actualisation de ses acquis professionnels pour accéder au marché de l'emploi montréalais. Le poste de responsable de l'accueil au CPS est son premier emploi au Québec. Ce poste est essentiel dans l'approche de pédiatrie sociale, puisqu'Alice* est la première personne rencontrée par les familles lorsqu'elles arrivent au CPS. De fait, elle est en lien avec tous les parents des deux volets de l'organisme³⁶. Alice* facilite l'amorce de la construction du lien de confiance et d'appartenance au milieu. Par cet emploi, elle indique déconstruire ses préjugés sur les immigrant.es et développer une nouvelle perception du monde et de l'immigration, des parcours vécus par les personnes immigrantes et réfugiées. La comparaison de son vécu et de sa compréhension des sociétés mexicaine et québécoise teinte son discours d'une réflexion critique de son pays d'origine, en lien avec sa perception de l'accueil fait aux personnes immigrantes et réfugiées tant au Mexique qu'au Québec.

À gauche de l'accueil, se trouve le bureau de la directrice adjointe du CPS. Sa porte est généralement ouverte lorsqu'elle n'est pas en réunion et, familles, bénévoles et employé.es savent qu'ils peuvent l'interpeller au besoin ou pour un simple bonjour. Plus loin dans ce corridor sont situés les bureaux des travailleuses sociales. Geneviève* y a travaillé 5 ans et a accompagné de nombreuses familles dans leurs démarches psychosociales. Elle est originaire de l'Ouest de l'île de Montréal et a grandi dans une famille anglophone. Plusieurs épreuves traversées dans le cercle familial, dans son enfance, l'ont conduite à étudier en travail social. Jeune adulte, Geneviève* a été confrontée à sa peur de l'Autre, contrastant avec ses valeurs de justice sociale, d'inclusion, de respect, de non-jugement. Ce conflit interne l'a amenée à entreprendre

³⁶ Volet clinique et volet préventif (chapitre 1, figure 1.2)

un travail sur elle et des études en arabe moderne. Elle a ainsi entamé une déconstruction de ses a priori et préjugés et développé une plus grande ouverture à l'Autre et au monde.

En face du bureau d'accueil, un escalier mène au demi-étage supérieur. À gauche se trouve le bureau communément appelé « des éducatrices », mais comprenant aussi une accompagnante à la naissance et un musicothérapeute. Laura*, Baptiste*, Marie* et moi partageons ce bureau. Nous échangeons quotidiennement sur nos pratiques, réfléchissons ensemble, ventilons les moments plus difficiles. Un espace de rires, de pleurs parfois, de colères face à l'injustice vécue par certaines familles. Un espace d'accompagnement mutuel dans nos cheminements personnels et professionnels. Cette proximité, ces échanges, les expériences partagées, les valeurs communes ont participé à construire des liens forts entre nous ainsi qu'une approche commune du travail en pédiatrie sociale.

Laura* est éducatrice. Elle a immigré en 2016 depuis la France, avec son conjoint et leur fille, comme résidents permanents. Laura* a vécu longtemps dans les banlieues difficiles de la région parisienne, où l'hypervigilance était de mise pour se protéger contre les agressions verbales et physiques. Ces expériences violentes et la peur constante ont façonné des préjugés négatifs à l'égard de certaines communautés culturelles. Son travail auprès des familles immigrantes au CPS et le quotidien jugé plus sécuritaire à Montréal ont contribué à la déconstruction de ces préjugés. Laura* évoque avec fierté la rapidité et l'importance des changements qu'elle observe chez elle, aux niveaux personnel et professionnel, depuis qu'elle a immigré.

Marie* aussi est originaire de France. Comme plusieurs des familles accompagnées au CPS, son immigration a été parsemée d'enjeux administratifs avant d'obtenir sa résidence permanente, associée à des sentiments d'insécurité, d'instabilité et de doute quant à la possibilité de s'établir durablement au Québec. Marie* est passionnée par

les approches psychocorporelles et, après avoir travaillé auprès des enfants et de leurs mères, elle s'est formée à l'accompagnement des parents à la naissance. À l'écoute de cette passion et des besoins des familles relevés lors des divers accompagnements en clinique et au préventif, la direction du CPS lui a proposé de participer au développement de la périnatalité sociale³⁷ dans l'organisme.

Baptiste*, lui, est originaire d'une région éloignée du Québec, à 5h de route au nord de Montréal. Cette migration intraprovinciale l'a fait passer d'une région très homogène à une métropole très diversifiée. Ce n'est qu'une fois entré en stage au CPS qu'il a pris conscience des enjeux relatifs à l'immigration. À la fin de ses études, il a été embauché comme musicothérapeute et y travaille depuis.

Pour ma part, comme Laura* et Marie*, je suis d'origine française. À l'instar de Laura*, j'ai grandi en ville, apprenant l'hypervigilance, la méfiance et la peur de l'autre, principalement les groupes de jeunes des cités françaises. J'ai immigré au Québec au début de ma vingtaine, résidence permanente en poche. Mon immigration a été à la fois un cheminement personnel et un cheminement professionnel, la construction de l'adulte, de la femme et de la professionnelle que je suis aujourd'hui. Depuis mon arrivée à Montréal, mes recherches d'emploi m'ont toutes amenées à travailler dans l'arrondissement Saint-Laurent et, plus particulièrement, auprès de familles immigrantes et réfugiées, jusqu'à occuper un poste d'éducatrice au CPS. Dans cet emploi, j'ai été directement confrontée aux enjeux relatifs à l'immigration et à la

³⁷ La périnatalité sociale est une approche fondée par le Centre de pédiatrie sociale de Saint-Laurent, basée sur l'approche de la pédiatrie sociale en communauté. Elle accompagne les familles lors de la grossesse et après l'accouchement sur les plans médical et psychosocial afin de soutenir l'accueil d'un nouvel enfant dans des conditions jugées acceptables par notre société occidentale (en accédant aux mêmes droits et services qu'une personne identifiée « québécoise » par l'institution) et de favoriser son développement optimal sur les plans affectifs, cognitifs, moteurs, langagier, social, etc.

diversité de parcours migratoires très différents de mon expérience d'immigration, que je considère privilégiée. J'ai pris conscience des stéréotypes et des préjugés que je portais à l'encontre de certains groupes culturels et de leur invalidité. La rencontre des personnes, la singularité de leurs histoires, les situations rapportées en équipe m'ont ouvert les yeux sur la multiplicité des réalités vécues par ces familles et leurs différents membres.

À côté du bureau « des éducatrices » se tient la clinique : grand local lumineux et chaleureux comportant une table ronde, des jouets, une grande bibliothèque remplie de livres jeunesse à donner aux enfants et une table d'examen médical. Dans ce local se déroulent les rencontres des familles avec les médecins et les travailleuses sociales et d'autres éventuels partenaires³⁸ actifs dans la vie de l'enfant et de sa famille. Séverine* y travaille comme pédiatre. Elle a vécu une double immigration – d'abord en France à l'âge de 2 ans, pour rejoindre ses parents immigrés de Yougoslavie³⁹ quelques mois plus tôt ; puis au Québec en 2001, avec son mari et ses deux premiers enfants. Son immigration au Québec n'a pas été sans heurts. Séverine* s'est vue, elle aussi, confrontée aux enjeux migratoires, traversant de nombreux obstacles administratifs avant d'obtenir un permis de travail lui permettant d'exercer la pédiatrie, un an et demi après être arrivée dans la province.

Les 12 mères immigrantes, réfugiées ou expatriée rencontrées dans le cadre de la recherche participent (ou ont participé) soit au volet clinique, soit au volet préventif, soit aux deux en même temps ou successivement. Elles ont chacune leur histoire singulière, tout en partageant l'expérience de déracinement de leur pays d'origine, par

³⁸ Toutes les personnes qui travaillent avec la famille et auprès de l'enfant peuvent être invitées – avec accord de la famille – à participer aux rencontres cliniques. Nous y retrouvons fréquemment des infirmières, éducatrices.eurs et directeurs.ices du milieu de garde de l'enfant, orthophonistes, intervenant.es de la Direction de la protection de la jeunesse, enseignant.e.s, psychoéducateurs.ices, etc.

³⁹ À l'époque, le pays n'était pas encore divisé. La ville de naissance de Séverine* est située en Serbie.

l'immigration volontaire (résidentes permanentes), l'immigration forcée (réfugiée), ou l'expatriation.

Sarah a été référée par le Centre Local de Santé Communautaire (CLSC) en raison du caractère complexe et urgent de sa situation. Elle rassemblait tous les critères de vulnérabilité pour lesquels les familles reçoivent des services au CPS. Elle a ainsi intégré simultanément le volet clinique et le volet préventif. Son statut de demandeuse d'asile était, de fait, instable et elle venait d'arriver au Québec, sans réseau de soutien ; elle avait, à sa seule charge, trois jeunes enfants dont le développement l'inquiétait et elle vivait avec peu de ressources financières et aucune aide physique ou matérielle. Aya, Rajah et Imane aussi ont reçu des services dans les deux volets du CPS.

Aya a réalisé un rêve de longue date en venant s'établir au Québec avec son mari en 2017. Après leur installation, ils ont eu deux enfants dont le développement semblait atypique. Ils ont été référés au volet clinique pour les accompagner dans les démarches d'évaluation du développement de leurs enfants. Plus tard, Aya a intégré le groupe de soutien de parents d'enfants à besoins particuliers dans le volet préventif.

C'est aussi le cas de Rajah, arrivée d'Algérie en 2016. Son fil aîné ayant un trouble du spectre de l'autisme diagnostiqué, elle a participé pendant quelques années au groupe de soutien et, un peu plus tard, son fils a été suivi en clinique. Parallèlement aux démarches effectuées pour son fils, Rajah a repris des formations dans le but de trouver un emploi qui réponde aux besoins de sa famille et relié à sa formation de base.

Imane, comme Rajah, a d'abord participé aux activités du volet préventif pour elle et sa fille. C'est une femme isolée, qui profite du temps que sa fille passe en atelier pour s'impliquer bénévolement au CPS. Arrivée d'Égypte avec sa famille en 2013, l'installation au Québec a été difficile – logement insalubre et exigü, coupée de sa famille et de ses ami.es alors qu'elle vivait dans une grande et belle maison, bien

entourée, dans son pays natal. Plusieurs autres éléments de sa situation psychosociale l'ont conduite aussi à être accompagnée au volet clinique.

Charlotte, pour sa part, aurait voulu participer aux activités du volet préventif pour socialiser avec d'autres personnes immigrantes et profiter de leur expérience. Mère monoparentale de deux jeunes enfants, occupant un emploi à temps plein et simultanément aux études, elle n'en a pas eu le temps. L'école de son fils l'a référée au volet clinique lorsqu'elle est arrivée du Togo, trois ans plus tôt, alors qu'elle se retrouvait dans une situation monoparentale inattendue et éprouvante.

Les autres mères qui ont participé à la recherche ont fréquenté – et, pour certaines, fréquentent encore – les activités du volet préventif.

Lisa a suivi les ateliers de Marie* afin de socialiser avec d'autres femmes et de prendre soin d'elle. Originnaire du Brésil, son immigration est une quête d'une vie plus sécuritaire et plus en lien avec ses valeurs personnelles.

Josée aussi a suivi les ateliers de Marie*. Elle a participé avec son fils à certains de mes ateliers et à ceux de Laura*. Depuis plusieurs années, Josée est une fidèle bénévole du CPS. Enfant de la deuxième génération de parents immigrés de Corée du Sud, elle a grandi en France, vivant les enjeux courants reliés à la langue et à l'identité migrante. Adulte, elle a, à son tour, immigré au Québec avec son mari en 2004.

Sofia et Martine ont également participé à la fois aux activités de Marie* et à celles de Laura*.

Sofia est originaire du Mexique. Elle est installée au Québec depuis 1998 et a toujours travaillé, jusqu'à la naissance de son premier enfant. Depuis, elle a cessé son activité professionnelle, le temps que ses enfants entrent à l'école.

Martine, de son côté, est née au Québec, d'une famille québécoise sur plusieurs générations. À l'adolescence, elle s'est convertie à l'Islam. Jeune adulte, elle s'est expatriée deux ans au Maroc, près de sa belle-famille. Cette expérience a été difficile pour Martine : elle a vécu certains des enjeux migratoires courants chez bien d'autres familles immigrantes rencontrées au CPS (isolement, choc culturel, adaptation au fonctionnement différent du système, etc.) qui lui donnent une compréhension des enjeux d'autres femmes côtoyées au CPS.

Laura* et moi avons rencontré Mariam dans nos ateliers. Pour ma part, j'accompagnais l'un de ses enfants lors de ma première année au CPS, puis à nouveau 4 ans plus tard, pour son dernier enfant et, finalement, lors du projet de recherche *Interculturalité et Parentalité*. J'ai eu la chance de constater l'évolution de ses croyances vis-à-vis de l'éducation de ses enfants à la frontière de leurs deux cultures, l'ouverture de sa pensée, toute la réflexivité que son expérience de parent éduquant ses enfants dans un autre pays, une autre culture que la sienne lui a apportée.

Enfin, Latifa et Anne ont fréquenté seulement mes ateliers, pour leurs enfants. J'ai accompagné Latifa dans ses premiers mois au Québec. Elle venait d'arriver d'Algérie avec son mari et leurs deux enfants et cherchait du soutien face aux défis d'installation qu'elle rencontrait. Ses enfants ont rapidement eu une place au Centre de la petite enfance proche partenaire du CPS.

L'accompagnement des enfants d'Anne s'est étalé sur plusieurs années. Nous nous sommes rencontrées dans une pharmacie où nous attendions toutes deux d'être servies. Elle m'a posé une question puis nous avons discuté de son arrivée au Québec quelques mois plus tôt, en provenance du Cameroun, avec trois jeunes enfants qu'elle ne savait pas comment occuper tout un été et une grossesse inattendue à leur arrivée. Je lui ai transmis les coordonnées du CPS pour qu'elle puisse être informée des services et organismes du quartier par une agente de milieu. Le lendemain, elle s'y présentait.

Durant ces quatre années, deux de ses enfants ont été en atelier avec moi et nous avons créé un solide lien de confiance avec Anne et son mari.

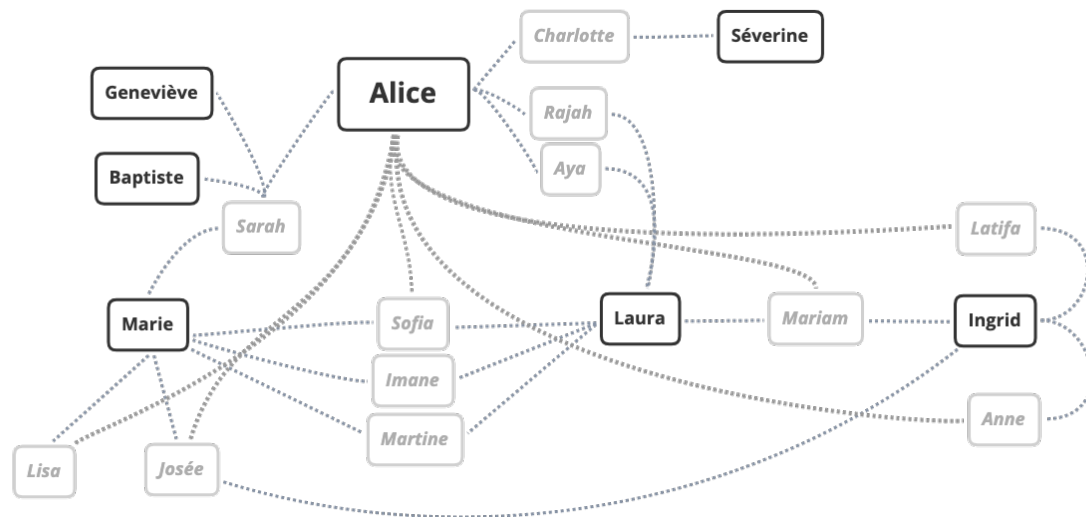


Figure 4.1 Relation des mères immigrantes, réfugiées et expatriée (italique) avec les accompagnant.es participant à la recherche (gris foncé)

Les participant.es m’ont partagé leurs récits de rencontres significantes faites dans le contexte d’accompagnement au CPS, les apprentissages réalisés à travers ces rencontres, les savoirs reconnus chez elleux et chez l’autre – partenaires de la relation d’accompagnement -, les changements opérés chez elleux et leur perception de la rencontre interculturelle. Les paragraphes qui suivent présentent les savoirs mobilisés dans la coconstruction de la relation d’accompagnement.

4.2. Un ensemble de savoirs chez les acteur.rices du milieu

L'un des éléments qui m'est apparu le plus problématique dans la présentation des résultats de recherche est, comme je le disais dans le chapitre précédent, l'organisation de ceux-ci. J'ai d'abord extrait les savoirs des mères immigrantes et des accompagnantes de manière très scindée pour les analyser. Or, les présenter séparément allait à l'encontre de mon souhait de participer à décoloniser les savoirs de ces deux groupes et, d'autant plus, ceux des mères qui apparaissent souvent, dans la littérature, comme profanes, peu valorisés voire invisibilisés. En les séparant, je poursuivais cette manière binaire et divisée de réfléchir. Je renforçais même ce qui partage ces personnes plutôt que de « créer du liant » (Marie*, p. 20), de les considérer « ensemble » dans la relation. J'ai donc choisi d'ôter toute hiérarchie courante des savoirs pour les présenter bruts, tels qu'ils sont apparus dans la recherche. J'ai conservé uniquement l'appellation « savoir-être » dans un paragraphe distinct car, transversaux à tous les autres savoirs présentés. Il aurait alors été redondant de traiter des savoir-être qui apparaissent à la fois dans deux ou plusieurs autres savoirs.

Cette section introduit les savoirs des parents et des accompagnant.es qui participent à la construction de leur relation d'accompagnement.

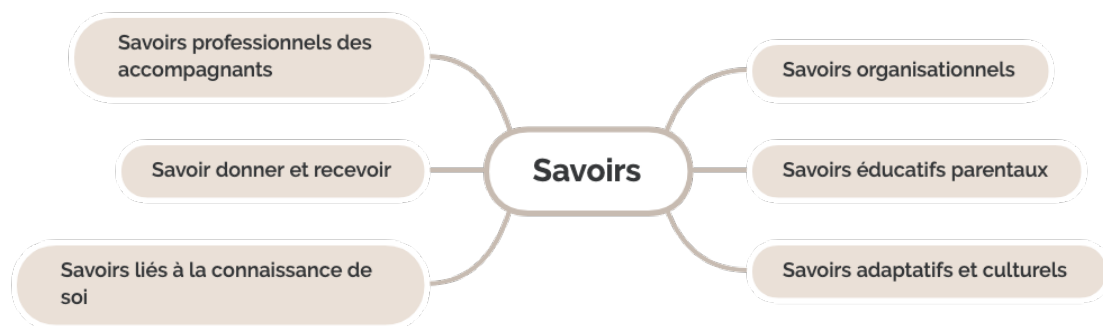


Figure 4.2 Savoirs mobilisés dans la coconstruction de la relation d'accompagnement en contexte interculturel

4.2.1. Des savoirs organisationnels

Dans les récits et dans la rencontre de groupe entre pair.es, les accompagnant.es ont souligné, à ma grande surprise, le savoir organisationnel de l'organisme. Je n'avais pas anticipé ni même pensé ces savoirs comme des éléments importants de la construction de la relation d'accompagnement des parents immigrants et des accompagnant.es. À l'époque du terrain, l'équipe était composée d'une quinzaine de professionnel.les, soudé.es, solidaires, partageant des valeurs communes de travail en collaboration avec les familles, basées sur les forces de celles-ci. Les participant.es ont souligné cette capacité de l'organisme à embaucher des personnes aux qualités personnelles et professionnelles correspondant aux valeurs et missions du CPS. Ces valeurs partagées ont été le socle d'une confiance et d'une adhésion les un.es les autres à leur pratique professionnelle. Les fondations d'un travail d'équipe solide et efficace.

Geneviève* et Marie* rapportent comment la direction a créé, selon leurs intérêts et en fonction des demandes des parents, des offres de services orientant leurs mandats et leur formation continue.

J'ai eu la chance de passer du parents-enfants à, petit à petit, prendre plus soin des adultes, des femmes. Avec l'atelier de ressourcement qui est né du besoin des femmes. J'ai adoré. C'est vraiment ma couleur et d'avoir vraiment plus de temps d'échanges avec les mamans. [Dans les ateliers parents-enfants, les mamans] m'ont demandé plusieurs fois, et je l'ai fait remonter à [la directrice] et il y a eu ce possible-là. Et ça s'est créé. J'ai beaucoup de gratitude que ça se soit créé parce que j'ai vraiment eu du cœur à faire ça pendant 2 ans. Puis j'ai eu une autre grossesse qui m'a changée intérieurement et déplacée aussi. Et qui fait que, quand je suis revenue, j'ai vraiment eu à cœur la maternité encore plus, et d'aller encore en amont de ça. C'est-à-dire, prendre soin de l'enfant dès son arrivée dans le ventre. J'ai fait mes débuts de formation depuis 4 ans et maintenant je suis plus dans ce mandat – et seulement dans ce mandat-là [rires] – maternité-vitalité, préparer les couples et bien accueillir les bébés. Les soutenir ces bébés. (Marie*, p. 7)

Elles reconnaissent alors une certaine capacité de l'organisme à écouter à la fois les besoins des familles et des employé.es, selon les possibilités budgétaires, lorsqu'il s'agit de la création de nouveaux services⁴⁰. Toutefois, la multiplication des services offerts s'accompagne d'un essoufflement des accompagnant.es devant l'adaptation constante à de nouvelles tâches. Et parfois, devant l'injustice de fermer les portes d'activités à certaines familles qui en profitaient auparavant, du fait de coupures budgétaires.

Baptiste* compare la hiérarchie expérimentée dans le milieu institutionnel, en Centre d'hébergement et de soins de longue durée (CHSLD) avec celle du CPS. En arrivant

⁴⁰ La mise en place de nouveaux services dans l'organisme représente une possibilité d'accéder à de nouveaux financements auprès des bailleurs de fonds. En effet, les politiques de ces bailleurs soutiennent l'originalité et la création de nouveaux services parfois au détriment de la pérennité d'un financement pour un service déjà existant. Les bailleurs de fonds québécois financent des projets de 3 à 5 ans pour répondre à des besoins existants sur le terrain. À la fin de ces 3 à 5 années, le financement disparaît, prenant pour acquis que c'est aux organismes de financer à leur tour le service. On répond aux besoins de la population de manière temporaire, en prenant le risque de voir disparaître ces services nécessaires, par la difficulté des organismes à trouver des financements pérennes et stables. Les organismes s'essouffent devant cet éternel recommencement de demandes de subventions, de recherches de bailleurs de fonds et se voient, parfois, dans l'impossibilité de répondre aux besoins de la population, besoins qui devraient être, selon moi, assumés par les services publics. (René, Soulières et Jolicoeur, 2004)

au CPS, la direction lui a donné une grande autonomie qu'il associe à une déconstruction de la hiérarchie : il n'avait pas besoin de demander l'autorisation pour prendre des initiatives, cela était même encouragé et il pouvait interpeller ses collègues en cas de doutes ou de questionnements. Il met de l'avant aussi la rapidité et l'efficacité de ce fonctionnement pour son travail (p. 5). La direction fait aussi preuve d'une grande confiance envers ses employé.es. Les participant.es racontent – et je me joins à elleux - que, dès leur arrivée au CPS, elle leur a laissé une grande autonomie et une liberté de mise en pratique.

Laura* : Je trouve aussi, le fait qu'on nous respecte [...] – je pense à nos responsables – qu'on ait beaucoup d'autonomie, alors dans un certain cadre c'est sûr, financier notamment, mais qu'on puisse conserver aussi qui on est en tant que personne, en tant que professionnel.le. Qu'on puisse « ok t'as un atelier » mais on fait un peu comme on veut, du moment où on respecte les valeurs. Mais on les partage aussi ces valeurs-là. C'est pas juste « on doit les apprendre », c'est « on les PARTAGE, on les vit quoi ». Je trouve que le recrutement, qui on est en tant qu'équipe, ça fait aussi la différence avec d'autres institutions.

Baptiste* : ils cherchent pas un diplôme mais ils cherchent quelqu'un qui [...] partage vraiment les valeurs de la pédiatrie sociale

Laura* : qui tu es quoi. (Groupe accompagnantes, p. 11)

Geneviève* relève aussi l'autonomie et la confiance que la direction lui a donnée dans sa pratique. Elle a pu construire un accompagnement fidèle à la personne et professionnelle qu'elle est :

Et au CPS, on est souvent mis au feu [dans le sens d'être dans l'urgence d'une situation] et on est « ok, figure it out ». [The director] said « I believe in you and I know you, you can do this. [The assistant director] is there for you [...] but you have to create your own position, you have to create your own approach, there is no right or wrong way to do with families, there's your way that you create” and I think that's kind of what happened in perinatal clinic. I created something and that's ended up working and it's a fact que j'ai eu le pouvoir de m'approprier quelque chose qui n'avait jamais été fait avant dans l'organisme. (pp. 4-5)

Cette autonomie vient aussi avec la possibilité d'offrir du temps informel de présence aux familles et aux bénévoles. Certaines viennent visiter les professionnel.les, pour dire « bonjour », pour prendre un café, partager des nouvelles. Lors de l'intégration d'enfants de mes groupes dans l'un des Centre de la Petite Enfance d'Au cœur de l'enfance⁴¹, la direction m'a offert d'aller les visiter lorsque j'avais du temps. Plutôt que de considérer ce temps comme non « productif », la direction souligne le bénéfice de ces moments pour construire et maintenir le lien de confiance, pour créer une relation au-delà de l'accompagnement proposé aux familles, pour faciliter l'intégration des enfants à la garderie et, parfois, pour transmettre les stratégies développées avec ces enfants aux éducatrices du milieu. Cette gestion du temps de travail est une façon de rendre le milieu chaleureux et humain. Une façon aussi d'horizontaliser la relation d'accompagnement et de travailler en collaboration avec les familles et avec les partenaires du CPS.

Ce sentiment d'autonomie est très largement partagé par les membres de l'équipe mais comporte une double mesure. Bien qu'il soit confortable de pouvoir créer sa pratique professionnelle selon sa personnalité, cette grande liberté est déconcertante dans le contexte d'un nouvel emploi et, encore plus, lorsqu'il s'agit d'un premier emploi au Québec. Laura* l'a perçue comme d'être laissée à elle-même, sans garde-fou. Elle en témoigne

Ça a été un peu rude quand même. Je me suis sentie comme « pff, allez » [geste de pousser dans le vide]. Et je me suis dit « ok! mais je fais quoi? Juste un petit guide? ». Pas de cadre, et c'est vrai que c'est flippant. Encore je pense que j'aurai été déjà au Québec... mais là, trop de choses à

⁴¹ Au cœur de l'enfance est l'organisme principal composé du CPS, de 2 Centres de la Petite Enfance, de la Maison des familles (depuis le printemps 2020) et d'un Bureau Coordonateur des services de garde en milieu familial (Chapitre 1, Figure 1.1.)

apprendre, à comprendre. Tout. Il y avait tout à recréer. Ça été beaucoup.
À refaire, je pense que je le referais pas. (pp. 7-8)

Les accompagnant.es apprécient avoir pu créer leur pratique selon leurs couleurs singulières. Mais cette liberté concédée dans un moment de construction de repères et d’appréhension du nouveau milieu de travail nous a parfois placé dans une situation bancale, d’incertitude, de doute quant à nos compétences professionnelles et quant aux attentes du milieu (de la direction mais aussi des familles). Suis-je à la hauteur? Comment dois-je travailler? Que dois-je faire? Jusqu’où puis-je aller dans l’accompagnement des enfants ou des parents? Quels outils dois-je ou puis-je utiliser? Tant de questions qui reflétaient, au moment de notre embauche, nos inquiétudes à nous imprégner du milieu tout en souhaitant être efficace.

Enfin, Alice* note l’embauche de professionnel.les représentant une diversité culturelle. Plus de la moitié des employé.es sont effectivement immigrant.es.

Laura* a parlé de l’équipe qu’on est, et je trouve que le fait qu’il y a plusieurs personnes qui sont immigrantes ça permet aussi aux familles de « ah bon! Ok! » [soupir de soulagement]. (Alice*, Groupe accompagnant.es, p. 11)

Selon elle, cette composition de l’équipe est un facteur de soulagement chez les familles : elles peuvent se reconnaître dans certain.es accompagnant.es qui pourront les comprendre parce qu’iels aussi ont vécu l’immigration et les enjeux qui y sont associés. Certaines familles se rapprochent d’accompagnant.es qui ont la même langue maternelle ou qui viennent du même pays ou, parfois, plus largement, du même continent, ou dans lesquelles elles reconnaissent une certaine proximité ou familiarité. D’autres voient en elleux la possibilité de réussir, d’obtenir un emploi, d’être bien installées au Québec.

4.2.2. Savoirs éducatifs parentaux

Par savoirs éducatifs parentaux, j'entends les connaissances théoriques et pratiques (outils et stratégies éducatifs), attitudes et comportements que les mères de la recherche – accompagnées ou accompagnantes, bien que ces savoirs apparaissent davantage dans les récits des femmes accompagnées - adoptent auprès de leurs enfants.

Certains sont « innés », ou tout du moins transmis par leur éducation à travers leurs parents et les espaces de socialisation dans lesquels elles ont grandi et se sont construites. Elles choisissent de les transmettre ou non à leur tour à leurs enfants. Mariam explique la différence de générations entre l'éducation qu'elle a reçu et celle qu'elle apprend auprès de ses enfants et leur inculque :

Pour moi, ce n'est pas pareil, ce sont deux générations différentes, totalement différentes. Nous [quand on était enfant], c'[était] l'obéissance totale.

Anne : deux générations et deux pays. [...]

Mariam : oui, on trouvait ça normal. [...] c'était pareil dans toutes les familles, tous les enfants étaient dans la même éducation. Et maintenant, c'est différent. Et nous, on n'a pas le bagage de communiquer. Mais on apprend. Ouais, on apprend. (Groupe Interculturalité-Parentalité, pp. 5 à 7)

Ce sont généralement des savoirs porteurs de valeurs ou de comportements éducatifs. Mariam nous parle ici de la communication et du rapport d'autorité auprès des enfants, Anne de l'autonomie, de l'apprentissage à la propreté, de l'alimentation de ses enfants. D'autres savoirs éducatifs parentaux sont « acquis ». Tant par l'expérience parentale que les parents acquièrent année après année auprès de leurs enfants grandissants, qu'au travers d'ouvrages, de documentaires, d'internet, de partages avec leurs pair.es (mères des groupes auxquels elles participent, amies parents, collègues), ou par les rencontres faites au CPS ou dans d'autres milieux. Ces réseaux alternatifs pallient l'absence du réseau de soutien en offrant la présence, le support et les réponses recherchés.

Anne nous raconte l'un des apprentissages qu'elle a fait sur sa façon d'être parent lorsqu'elle est arrivée au Québec :

La grossesse de V. c'était vraiment une grossesse difficile, difficile émotionnellement. Pas sur le corps. Difficile émotionnellement, parce qu'il fallait accepter beaucoup de choses, il fallait changer beaucoup de choses [...]. Je n'avais pas d'aide, je n'ai pas d'aide. Je suis seule ici, je n'ai pas de frère, j'ai pas de sœur [...]. J'ai dit « bon si je m'apitoie et que [toute la famille] ne regarde que moi, qu'est-ce que je peux bien faire? À part être en joie et aider les enfants à être aussi en joie? Parce que les enfants, ils ont besoin de ça. J'ai compris beaucoup de choses. Quand je suis en joie, les enfants, ils grandissent, ils sont épanouis et ils ont plus confiance en eux. Parce que j'ai expérimenté avec ma plus grande. J'ai compris : elle commençait à dépressionner, à faire des trucs, mais j'ai dit « si elle commence à cet âge à faire ça, qu'est-ce qu'elle va devenir? ». Donc j'ai dit « ma joie, je veux la prendre pour te [la] donner ». Et [...] c'est comme ça qu'aujourd'hui, ça va bien. (Groupe Interculturalité-Parentalité, pp. 16-17)

Lisa, pour sa part, a abandonné certains de ses principes éducatifs théoriques pour alléger son quotidien. En effet, elle raconte qu'elle s'informe sur l'éducation des enfants par des lectures ou des documentaires. Elle trouve la mise en pratique souvent difficile et se retrouve à revoir ses priorités et à remettre en question son idéal éducatif : pour que son enfant accepte de manger des aliments diversifiés, elle s'est résignée à le faire manger devant la télévision, bien qu'elle ne soit pas en accord avec cette pratique. Mariam aussi a adapté certains modes éducatifs en fonction de ses diverses expériences auprès de ses quatre enfants :

Dans mon temps à moi, quand le parent était fâché d'un comportement, il était fâché pour une semaine, vraiment il était fâché. Maintenant non. Si je suis fâchée pour un comportement, je suis fâchée pour le comportement, mais pas contre toi. Le reste, c'est bon. Je peux sourire à mon enfant, je peux rire avec lui, mais je suis fâchée. Il va avoir sa conséquence. (Groupe Interculturalité-Parentalité, p. 12)

Rajah, Sarah, Aya et Josée ont des enfants à besoins particuliers. Elles ont acquis des connaissances et des stratégies éducatives propres à ces conditions particulières de développement. Aya envisage d'ailleurs d'utiliser ces nouveaux savoirs pour un retour futur aux études puis sur le marché du travail. En attendant que ses enfants aient moins besoin d'elle, elle partage ces savoirs spécifiques avec d'autres parents d'enfants à besoins particuliers qu'elle a rencontré au CPS.

4.2.3. Savoirs adaptatifs et culturels

Un autre statut commun aux femmes accompagnées et à certain.es accompagnant.es est celui d'immigrant.e. L'immigration, ou même la migration⁴², entraîne la nécessité, pour retrouver un équilibre perdu par le changement de repères, de s'adapter et de comprendre le nouvel environnement dans lequel on évolue (la société, le milieu de travail, la garderie, l'école de ses enfants, etc.). Elle entraîne aussi des prises de conscience de ces différences, révélant alors à chacun.e les privilèges et les inconvénients de nos situations respectives.

Les récits laissent alors apparaître la construction de savoirs adaptatifs et de savoirs reliés aux différences culturelles.

Lorsque l'on change d'environnement de vie ou de travail, on met en place des stratégies adaptatives à ce nouvel environnement, afin de trouver un équilibre et se sentir à l'aise d'y évoluer. Ces stratégies sont de plusieurs types et participent de la construction de ces savoirs adaptatifs. Elles ressortent à plusieurs reprises dans les récits et les groupes des mères immigrantes mais aussi dans les récits de certain.es accompagnant.es.

⁴² Je parle ici de *migration* dans le sens de déplacement géographique d'une région à l'autre ou d'un pays à l'autre induisant chez la personne de confronter son cadre de référence habituel au nouvel environnement dans lequel elle évolue. (Lathoud, 2014)

Par exemple, il apparaît une proactivité des mères immigrantes dans la recherche d'informations facilitant l'installation de leur famille au Québec. Les participant.es immigrantes accompagnées ou accompagnant.es – et moi-même, puisque je suis moi aussi immigrante – construisons différents savoirs dans la période migratoire, afin de nous adapter et de comprendre le fonctionnement de la société d'accueil : quelles sont les normes sociales, les valeurs, les processus de demande de services, les démarches administratives à réaliser en arrivant? Ces savoirs sont relatifs aux différentes institutions auxquelles nous avons à faire. Les mères nomment le plus souvent les institutions de santé et de services sociaux, d'éducation en petite enfance, au primaire ou d'enseignement supérieur, de la famille, d'immigration; celles qui travaillent ajoutent aussi l'adaptation à la culture du travail ou à des fonctionnements différents de ceux qu'elles ont connu auparavant dans leur pays d'origine respectif. Laura* s'est trouvée confrontée à une manière de faire en contradiction avec ses valeurs professionnelles lors de son premier emploi en milieu de garde. Les enfants étaient accueillis avec une éducatrice différente de celle avec laquelle ils passent leur journée et faisaient des journées souvent plus longues que ce qu'elle a connu en France :

Et niveau adaptation des enfants, je trouve ça très rude le matin. Comment c'est fait le matin et le soir, je trouve que c'est très exigeant pour des enfants qui en plus sont immigrants. S'adapter tout le temps à de nouvelles personnes, ne pas être dans son groupe dès le matin, d'être transporté d'un groupe à un autre parce que les éduc' arrivent plus tard au centre, plus tôt. [...] Ce n'est vraiment pas mon modèle ...
[En France], on travaille beaucoup la stabilité. Le lien, la référence⁴³. Même si j'avais des [employées] qui arrivaient plus tard. [...] Dès le début, l'enfant est dans sa section. [...] Les journées sont plus courtes. Je pense qu'on a des arrivées progressives, mais dans ton groupe. T'as pas des enfants que tu vas chercher dans un autre groupe. Et tu as besoin de parler au parent. Moi ça, ça me choque beaucoup. [...] J'ai pas aimé parce que

⁴³ La « référence » dont parle Laura ici est un adulte référent, c'est-à-dire une personne avec qui le lien d'attachement se fait.

t'as pas toujours le contact avec le parent de l'enfant dont tu t'occupes. Et ça, pour moi c'est im-pen-sable quoi! (Laura*, pp. 6-7)

En arrivant au Québec, les personnes immigrantes développent aussi des savoirs pour s'approprier leur nouvel environnement, à différents niveaux selon l'écart avec le pays duquel on arrive : le climat (vêtements, sorties par grand froid ou tempête, chauffage de l'appartement, déneigement, circulation par temps de neige/glace, etc.) ; l'urbanisme (déplacements urbains : usage des transports en commun, signalisation, règles sociales implicites) ; la construction de nouveaux repères (où faire son épicerie? Où acheter des vêtements/meubles/matériel ménager à prix abordables?). Anne m'entretient des savoirs adaptatifs construits en arrivant au Québec :

Derrière tout ça, il y a beaucoup de choses. Quand tu arrives d'abord, tu quittes un pays où le sang bout, il fait chaud. Tu arrives ici, on te dit « non ce n'est plus l'hiver [en Avril] » [rires]. On te dit « non l'hiver est fini là-bas ». Ok, tu t'habilles. Mais il faut quand même prendre un manteau. Je prends une petite jacket, ce qui te donne très chaud à l'aéroport, tu l'enlèves parce que tu as chaud. Quand tu arrives ici, une fois que tu sors du hall de l'aéroport, Pam! [...] Oh mon Dieu! Quand je sortais, je grelotais, il faisait froid. Mais sans te mentir, quand un immigrant arrive ici, les premiers mois, c'est la déprime. Ce n'est pas facile. Parce que c'est un sevrage. Bien sûr que tu es préparée à ce sevrage, mais on n'est jamais bien préparé. Tu es coupée de tout, il faut apprendre la nouvelle mentalité, il faut [...] apprendre à prendre le bus, apprendre à prendre le métro, il faut tout acheter. Aaahhhh... il faut [apprendre] les nouvelles manières de faire. Quand vous êtes deux ou une personne... mais il y avait de surcroît les enfants au milieu. [...] les débuts n'étaient pas faciles. [...] Parfois tu te demandes « j'allais où? J'étais bien là-bas pourtant! » Mais bon, dans la vie, à chaque épreuve ses difficultés. Tu prends comme ça vient et tu fais l'effort de tenir. (p. 21)

Latifa discute aussi de ces nouveaux apprentissages par sa première expérience du déneigement à Montréal :

Mais pour nous, tout est nouveau. On essaye de s'intégrer et d'apprendre. Par exemple, mon mari a payé 150\$ parce qu'il s'est garé là où il ne faut pas. Ça aussi, on n'a pas l'habitude en Algérie [rires]. Ils devaient déneiger, ils ont mis une plaque qu'on n'a pas vue et là on ne retrouve pas notre voiture!!! Obligé, tu sors, tu vas la chercher. C'est fatigant oui. (p. 11)

D'autres personnes acquièrent également des connaissances au niveau juridique à travers leur immigration ou à travers les accompagnements des familles. La question des droits se manifeste au niveau du logement, du statut d'immigration, des enfants, de la santé, etc. Les accompagnant.es sont plusieurs à indiquer leur rôle d'information quant aux lois et aux droits des personnes (Marie*, pp. 12 et 17; Geneviève*, p. 5). Les mères accompagnées démontrent une volonté de « faire valoir » ces droits (Rajah, p. 12). Rajah expose clairement ce besoin de connaître ses droits et ceux de l'enfant : dans l'école de son fils, la classe de 1^{ère} année pour enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme n'a pas eu d'enseignant pendant plusieurs mois. Son fils, lui aussi autiste, devrait rejoindre cette classe l'année suivante :

On anticipe. On est tout le temps en train de s'adapter à des situations qu'on n'a pas la responsabilité directe. [Je n'aurai pas vécu ça en Algérie] Ou bien si je l'aurais en Algérie, j'ai les données. Je vais réagir directement. Mais là, pour moi l'école, c'est encore quelque chose que j'ignore [...] dans le sens des droits de l'enfant, quels sont ses droits? [...] En cas de problème, comment je vais réagir? Parce que là, d'après ce que j'ai compris, au Canada, c'est une chose que j'ai appris, [...] c'est à toi de prendre ton droit. C'est pas parce que la loi te donne ce droit que c'est bon, c'est acquis. Non. Si tu as droit, si toi tu ne cherches pas ce droit, tu l'auras pas. Voilà ce que j'ai appris ici. Et possible qu'on ne vous parle pas de ce droit. (p. 12)

L'expérience des premiers mois contraste bien souvent avec l'idéal nord-américain construit avant l'immigration et oblige les familles à construire de nouveaux savoirs pour s'adapter à ces situations : faire valoir ses droits en matière d'insalubrité et d'exiguïté du logement, trouver un milieu de garde de qualité pour ses enfants, faire le deuil d'une scolarité débutant à 4 ou 5 ans plutôt qu'à 3 ans comme dans beaucoup de pays d'Europe ou d'Afrique. À son arrivée à Montréal, Latifa a mis son fils dans une garderie en milieu familial. L'expérience a été éprouvante pour tous les deux :

[...] La première expérience avec la garderie familiale. Là[-bas] on me disait « non! Il ne faut pas que tu restes avec ton enfant, tu ne vas pas l'aider comme ça ». [...] Parce que j'étais désespérée, j'étais déçue. Je me disais

« mais c'est quoi ça? ». Je voyais mon enfant, comme si lui n'était pas prêt.
[...]. (p. 8)

Sur le plan personnel, les enjeux rencontrés par les mères immigrantes du CPS à l'arrivée au Québec, qu'ils soient relatifs à l'immigration ou aux épreuves vécues directement ou indirectement, les ont conduites à déployer des savoirs adaptatifs, pour certaines, allant jusqu'à la résilience.

Sarah a fait face aux peurs et conséquences relatives à la guerre qui se déroulait dans son pays d'origine, la Syrie : toute sa famille y était encore au début de la guerre et quelques membres y étaient encore au moment du terrain de recherche, sept ans plus tard. Marie* raconte la résilience dont elle a été témoin en accompagnant Sarah depuis son arrivée au Québec :

[...] Dans l'accompagnement, ce qui me touchait beaucoup, c'est comment elle arrivait à être ici et maintenant, tout en vivant des choses tellement fortes, avec sa maman au pays, avec des peurs pour son frère – à un moment donné, y a eu vraiment des peurs que son frère soit repris dans l'armée, qu'elle le perde - y a eu des peurs pour la maison, ils ont perdu la maison... et tout ça elle le vivait, et elle me racontait ça et en même temps elle était là, à la fête avec les enfants, avec ses lunettes de soleil pour ne pas voir qu'elle avait les yeux pleins de larmes là. Je trouvais ça... « comment elle fait pour rester vivante, alors que la moitié d'elle est en deuil, en train de s'effondrer? Parce que son pays est en guerre ». Ça, j'ai trouvé ça vraiment fort. (pp. 10-11).

Il y a quelques années, Aya et sa famille ont vu leur appartement et tous leurs biens matériels et affectifs détruits par un incendie. Le soutien social et émotionnel qu'elle a reçu et sa capacité de résilience l'ont aidée à traverser cette épreuve et à avancer dans sa vie.

Dans certains cas, comme pour les deux situations citées ci-dessus, on observe donc une résilience des mères. Dans d'autres situations, les personnes trouvent d'autres

outils pour s'adapter à une situation instable. Séverine* raconte ce qu'elle observe chez les familles accompagnées

[...] Y a des femmes qui m'impressionnent beaucoup. Beaucoup. Parce que tu t'aperçois qu'elles ont une force. Elle sont capables de s'adapter à des conditions vraiment difficiles, de s'occuper de leurs enfants, de s'intégrer, de faire du bénévolat, de se respecter en fait. [...] Mais je trouve qu'il y en a qui partent de conditions pas si mal financièrement. Et qui sont venues ici et se sont mis dans des situations moins faciles mais qui au final auront plus de possibilités de bouger. J'en ai vu des familles bouger, des femmes surtout, parce que c'est plus les femmes qu'on rencontre. Des hommes aussi mais je pense que j'ai vu des femmes qui ont vraiment bougé. [Des] femmes qui venaient de milieux aisés qui se retrouvent dans des situations socialement pas aisées. (pp. 29-30)

Les savoirs adaptatifs liés à l'expérience migratoire se construisent aussi chez les accompagnant.es. Comme souligné par Séverine*, Marie* a vécu cette instabilité lorsqu'elle est arrivée au Québec avec un statut temporaire. Elle a fait une demande de résidence permanente par parrainage avec son mari. Ces démarches ont été longues et parsemées de doutes et d'incertitudes quant à son installation au Québec. Durant cette période, Marie* a développé une tolérance à l'ambiguïté de sa situation et s'y est adaptée : lâcher-prise, confiance en la vie, engagement à construire dans sa vie québécoise malgré l'incertitude de s'y établir.

Enfin, au niveau de l'intégration à la société québécoise, majoritairement blanche et de tradition catholique, Charlotte, Latifa, Sarah et Josée rappellent les situations de racisme et de discrimination qu'elles rencontrent du fait de leur couleur de peau ou de leur religion. Charlotte savait, en arrivant au Québec, qu'elle vivrait ce genre de situation. Elle a développé des comportements adaptatifs aux situations potentiellement racistes et anticipe maintenant les expériences discriminatoires.

J'avoue que je me suis mis dans la tête, partout où j'irai, je sais que je vais pas être aimée, je vais pas être acceptée partout. Je suis une minorité

vraiment visible.[...] parce que je sais que c'est la réalité [...] oui c'est plus négatif, mais ça me permet de ne pas être surprise par le comportement des gens. Donc je sais que...c'est pas que les autres ont quelque chose de plus que moi, mais je me suis mis ça dans la tête pour ne pas être déçue, pour ne pas m'énervier. Ça me permet de ne pas m'énervier devant certains comportements. Je sais que ça va arriver. (p. 7)

Alice*, Laura* et Geneviève* rapportent effectivement, dans leurs milieux d'origine, de nombreux préjugés à l'égard des immigrant.es. Bien que consciente et contestataire des enjeux discriminatoires liés à la race ou à la classe sociale lorsqu'elle vivait au Mexique, Alice* en a mieux mesuré les effets en travaillant auprès de familles immigrantes et en vivant elle-même l'immigration.

Sur le plan culturel, la construction de savoirs se déploie au niveau d'une prise de conscience des différences culturelles, d'organisation sociétale, de discriminations ou de privilèges sociaux ou culturels. Martine, lors de son expatriation de deux années au Maroc, a pu comparer le système social d'aide aux familles et de santé du Maroc avec celui du Québec. Elle a été heureuse de revenir à Montréal pour profiter de privilèges sociaux dont elle ne bénéficiait pas là-bas (gratuité de l'école et du système de santé, aide financière aux familles).

Latifa et Sarah apprécient l'organisation du système d'éducation à la petite enfance et le soutien offert aux parents au Québec, qu'elles trouvent moins développés ou priorisés dans leurs pays d'origine.

Les savoirs culturels se formulent aussi dans la volonté des accompagnées et des accompagnant.es d'apprendre et de comprendre d'autres manières de faire, d'être et de penser le monde. À travers leurs rencontres et leurs échanges, iels aspirent à ces rencontres interculturelles, curieux.ses de découvrir d'autres traditions, coutumes et façons de faire que les leurs. Pour Rajah, ce sont « les avantages de la diversité » :

Comme je travaillais pas, je ne ratais pas des occasions comme ça pour rencontrer des gens. Je voulais m'intégrer dans la société, connaître les gens. Moi aussi, j'avoue que j'ai une curiosité pour d'autres origines, comme mexicaine, cubaine...je voulais connaître ce monde bien sûr. Je ne voulais pas rester que avec des Algériennes, Marocaines...oui bien sûr on est curieux. J'aimerais bien...même leur façon de raisonner, leur façon de voir la vie, c'était important pour moi aussi. D'apprendre aussi. (p. 7)

Ce souhait de côtoyer des personnes porteuses d'autres cultures rejoint cette envie d'apprendre, de s'enrichir de l'autre, de découvrir parfois de nouveaux outils pour faciliter l'installation au Québec ou pour acquérir et expérimenter de nouvelles stratégies éducatives, pour élargir sa conception de la vie. Les mères accompagnées soulignent toutefois la difficulté de fréquenter des « québécois.es » et, de cette manière, à s'imprégner de la culture de la société d'accueil. Rajah rapporte deux expériences lors desquelles la rencontre avec des québécois.es a été l'occasion de découvrir les préjugés qu'ils pouvaient avoir à son égard ou à l'égard, plus généralement, d'immigrant.es, relevant ainsi leur « ignorance » (p. 8). Par exemple, l'un de ses collègues se montrant surpris face à ses connaissances : « Vous avez du savoir?! Vous savez faire ça et ceci?! » (p. 8) ; ou une autre cherchant à comprendre si les femmes musulmanes portent le foulard parce qu'elles sont « soumises » (p. 8); et encore, une intervenante dans un organisme qui indiquait à un autre parent allophone en pointant Rajah « regarde comme elle prononce bien le français! ». Pour elle, cette « friction » (p. 10) est normale, puisque, tant les québécois.es que les personnes immigrantes apprennent à connaître l'Autre. Dans son récit, les échanges qu'elle a eu avec ces personnes semblent avoir initié une déconstruction des préjugés suscités.

Pour Baptiste*, le travail en contexte interculturel lui a surtout permis de prendre conscience de la pluralité des parcours, des histoires migratoires, ainsi que des enjeux qui peuvent y être reliés. Il dit développer des savoirs plutôt pour « approcher une discussion avec quelqu'un qui est d'une autre culture que [lui] » (p. 6).

4.2.4. Savoirs donner et recevoir

Dans les récits des participant.es, le savoir recevoir est apparenté au savoir donner. En ce qui concerne le savoir *recevoir*, on y distingue, dans un premier temps, le savoir demander et recevoir de l'aide chez les mères accompagnées. En effet, toutes ont fait les démarches pour demander et recevoir de l'aide du CPS - parfois suite à une référence d'un autre organisme - et ont participé à l'accompagnement proposé. C'est un savoir exigeant, puisqu'il requiert, chez ces femmes, de reconnaître et d'assumer leur vulnérabilité et leur besoin de soutien. Le savoir *demander* et *recevoir* de l'aide est intimement relié au savoir *donner* et « *redonner* ». Ce savoir *donner* est commun aux accompagnées et aux accompagnant.es. Toutefois, il s'articule différemment selon les personnes. Que ce soit par l'engagement communautaire - bénévolement ou professionnellement - au CPS ou à l'extérieur, par le sentiment de responsabilité vis-à-vis de sa famille, ce savoir apparaît dans tous les récits.

L'engagement communautaire ou social est l'une des formes de savoir *donner* à la communauté. Josée, Imane, Sarah ou Aya sont bénévoles au CPS. C'est une façon pour elles de « *redonner* » ce qu'elles ont reçu, de soutenir l'organisme de différentes manières (organisation des levées de fond, siège sur le Conseil d'administration, tâches quotidiennes de soutien). Lisa, Latifa ou Charlotte redonnent aux autres ce qu'elles ont reçu quand elles ont eu besoin de soutien. Lisa explique : « Je pense beaucoup à la communauté, je dois faire ma part dans le monde. Je dois aider les enfants, les adultes. Ça, c'est ma mission, je pense, et je fais comme ça. [...] » (Groupe Interculturalité-Parentalité, pp. 18-19). Comme elle, Rajah, Aya, Latifa ou Mariam, aident les autres parce qu'elles croient que cela fait partie de leur « mission de vie ». Et, pour plusieurs, cela est intimement lié à leur foi et à leur culture. C'est le cas de Rajah :

[...] on m'aide, j'aide. Je n'arrête pas l'information. C'était ça mon idée. Et quand j'aide les personnes, Dieu va mettre dans mon chemin des gens qui vont faire la même chose pour moi. (p. 3)

L'engagement de Martine relève de sa participation aux projets de recherche divers qui la concerne, aux activités proposées à la Maison de l'enfance et dans le quartier en partageant sa compréhension et la pratique de sa foi. De cette manière, elle souhaite soutenir une déconstruction des préjugés et des stéréotypes reliés à l'Islam et aux musulman.es, tout en donnant, à ses enfants, un modèle de femme engagée.

Je me suis inscrite [à cette activité de recherche] d'une part parce que je suis maman à la maison et je crois que c'est important de s'impliquer dans la communauté. Je ne peux pas m'impliquer en travaillant en ce moment ou en faisant des études. Par contre, je peux jouer un rôle dans une maison [de l'enfance], en étant présente, en t'aidant dans ton travail – d'ailleurs je fais souvent ça, quand il y a des recherches de travail et que je m'identifie à ça, je m'inscris pour pouvoir aider. [...] j'aime ça parler et jouer un rôle. J'aime ça aussi quand ça a trait à la religion. J'aime ça donner mon opinion parce que pour moi ce sont des sujets qui sont peut-être un peu incompris [...]. J'ai envie d'expliquer que je ne me suis pas intéressée à l'Islam à cause d'un homme. J'ai envie d'expliquer ma vision des choses, peut-être faire un changement, puis montrer que tu peux garder tes racines. [...] c'est de briser certains stéréotypes, je trouve que je dois jouer un rôle comme ça. Je trouve qu'en tant que femme musulmane qui a décidé de se voiler, je me dois d'avoir un sourire quand je me promène dans la rue, je me dois de refléter l'image que l'Islam est, je me dois de parler avec une madame dans l'autobus si elle prend un sujet avec moi. C'est de jouer un rôle actif au sein de la communauté. Et ça commence par ça, juste d'avoir des enfants et bien pourquoi pas m'immiscer dans ce rôle-là à travers mes enfants. Puis je crois que c'est important pour les enfants de leur montrer que leur maman est active et qu'elle fait des choses. (p. 31)

Le sentiment de responsabilité familiale – ou de prendre soin de sa famille - est une autre forme de savoir *donner*. Il se décline à deux niveaux : le prendre soin de ses enfants, ce qui concerne toutes les mères accompagnées ou accompagnantes du CPS ; ou le soutien à la famille résidant généralement encore au pays d'origine. Ce soutien spécifique à la famille relève de structures sociétales et culturelles dans lesquelles les enfants, une fois adultes, se doivent de prendre soin de leurs parents, à la fois comme

système social de soutien économique⁴⁴ et comme valeur culturelle⁴⁵, comme nous l'apprend Anne.

C'est différent chez vous ici [au Québec]. Moi, [...] j'ai la responsabilité et l'obligation de venir quand mon papa est malade. « Les enfants, vous, vous allez ». C'est une obligation. Chez nous, il n'y a pas de système social comme ici. Ton social, ce sont tes enfants. Rendu à cet âge, comme mon papa aujourd'hui il a 85 ans, chez nous [...] il y a comme un système social autour de lui. [...] (Groupe Interculturalité-Parentalité, p. 19)

Pour des personnes immigrées, ce « prendre soin » prend donc la forme d'un soutien financier, comme cela a été le cas pour Sofia qui a envoyé de l'argent au Mexique pendant de nombreuses années à ses parents ou, pour Anne, qui continue de contribuer à la retraite de son père au Cameroun. En appuyant financièrement leur famille, Sofia et Anne maintiennent aussi une image sociale convenable d'elles-mêmes et auprès de leur communauté.

C'est les enfants [qui partagent]. « Vous allez prendre soin ». Donc on dit par exemple, chaque mois, on désigne « c'est toi qui envoies l'argent pour son manger, tu envoies. Le mois prochain... ». Y a comme un carnet qui tourne autour de lui. [...] C'est pas qu'on t'impose un montant à donner. Mais pour nous, c'est comme [...] un devoir. Tes parents doivent être à l'aise. Ils t'ont mise au monde, ils ont pris soin de toi. Maintenant, toi en retour. Parce que mon papa, il n'était pas fonctionnaire, il n'avait pas une pension retraite. Donc rendu vieux maintenant, vous voulez être la risée de tous les enfants du coin?! On va dire que « vous, vous étiez là, vous regardiez, votre papa est devenu mendiant. Tu habites en ville, tu roules dans une grosse voiture? Ton papa, au village, il crève de faim. » Donc, c'est un peu comme une connotation de honte. (Anne, Groupe Interculturalité-Parentalité, p. 19)

⁴⁴ Les enfants sont la « retraite » des parents

⁴⁵ Il est culturellement admis, dans bien des cultures, de prendre soin de sa famille et particulièrement de ses aînés, économiquement mais aussi physiquement.

Pour Sarah, le sentiment de responsabilité s'exprime plutôt dans l'engagement qu'elle démontrait dans ses études puis dans son travail. Ses parents ont fait de gros efforts pour qu'elle et sa fratrie fassent des études. « Dans mon cœur, je sens que je leur dois ça. C'est important pour moi, c'est une pression aussi. » (p1.) Une façon de leur redonner ce qu'ils lui ont offert, de leur démontrer sa gratitude devant les sacrifices qu'ils ont fait.

Cette forme de savoir donner à ses aïeux est moins évoquée par les accompagnant.es. On parle plutôt de dévouement, ou de don de soi, directement relié au travail en relation d'aide. Le sujet de recherche, orienté sur leur pratique professionnelle plutôt que sur leur expérience personnelle ainsi que leur appartenance, pour la majorité, à des cultures plus individualistes, expliquent en partie ce fait. Aussi, c'est surtout à travers les récits des mères accompagnées que le dévouement des accompagnant.es rencontré.es au CPS est mis en lumière. C'est le cas de Sarah qui indique, en parlant de Marie* qui l'a longtemps accompagnée,

Toujours, les intervenants font tout ici. C'est vrai. [...] par exemple, pour mes enfants, il y avait beaucoup de difficultés. Mais Marie* est toujours restée plus longtemps que l'atelier. Elle reste avec moi 20 min – c'est [son] temps pour dîner, mais elle reste avec moi 20 min juste pour m'expliquer comment faire ça avec mon enfant, pour que je parte avec des outils à la maison. Pour moi, elle met toujours beaucoup d'énergie, d'efforts. [...] si les parents demandent aux intervenants... si moi j'ai besoin, *oh my god*, ils sont toujours là [...]. (p. 6)

En tant qu'accompagnant.es, nous sommes conscient.es de notre tendance au don de soi ou, tout du moins, à un engagement fort auprès des familles. Je détaillerai plus loin (Chapitre 5, 5.3.) les outils développés pour prévenir les risques associés à ce trait de personnalité et d'accompagnement. Lisa, qui a participé pendant plusieurs années aux activités de groupe (ressourcement, maternité-vitalité),

exprimait, lors de la rencontre de groupe finale, que les mères aussi recevaient la charge émotive de leurs paires qui partageaient des expériences éprouvantes. Elles rentrent chez elles avec le poids de la souffrance de leurs paires, déploient des élans de solidarité pour s'aider mutuellement, sans avoir les outils qu'ont les professionnel.les pour prendre soin d'elles dans ce « recevoir la charge, la souffrance de l'autre » et le « don de soi ». Elle m'a fait prendre conscience de cet angle-mort : la fatigue de compassion peut exister chez les mères accompagnées, pas seulement chez les accompagnant.es.

4.2.5. Savoirs liés à la connaissance de soi

Sarah, Lisa, Aya, Martine, Anne, Sofia ainsi que les accompagnant.es démontrent, dans leurs récits et dans les groupes, un cheminement personnel construisant leur pensée et leur rapport à soi, aux autres et au monde. Je développerai plus en profondeur cette quête de soi dans le chapitre 5 (5.2) puisque cette connaissance de soi se développe en grande partie grâce au processus de réflexivité. Cependant, je peux d'ores et déjà remarquer que ces savoirs intangibles guident notre façon de vivre, de nous incarner dans le monde, d'entrer en relation, d'agir.

Sarah s'appuie sur son ressenti, son intuition lors d'une première rencontre pour juger de la confiance qu'elle peut ou non donner à une personne.

Ma vie, c'est vrai, c'est ma famille [l'équipe du CPS]. Je regarde dans les yeux, et je vois que c'est vrai. C'est vrai. Ce n'est pas que le travail. C'est humain. Je sens et je vois. Pour moi, j'ai eu beaucoup de problèmes dans ma vie, d'émotions. Je comprends très bien si c'est vrai ou non chez les personnes. Je le sais tout de suite. (p. 5)

Chez Anne, la façon de parler de la vie laisse transparaître un savoir philosophique – entendu ici dans son acception de conception du monde, de sagesse. Ce savoir se construit d'après ses expériences de vie :

J'ai appris beaucoup de choses dans la souffrance. J'ai compris que tout dans cette vie dépend de toi. [...] Tu peux choisir d'être une bonne personne, comme d'être une mauvaise personne. Tout dépend de toi. Bien sûr qu'on a l'influence des parents, on a l'influence de la famille, mais vraiment tout dépend de la perception que tu as de ta vie, de ton destin. Pour moi, je crois au destin, mais je pense que l'on fait son destin. C'est là où j'ai appris tout ça. J'ai compris que ce que tu fais aujourd'hui, si tu le fais mal, tu vas le refaire. Tôt ou tard, tu le referas. Donc quoi que tu fasses aujourd'hui, assure-toi de l'avoir bien fait. Pour marquer un vrai pas, et non un faux pas. (p. 3)

Les mots d'Anne traduisent son rapport à la vie : elle donne du sens aux épreuves et aux étapes traversées, à ses émotions et forge des principes guidant ses actions, ses comportements, son quotidien, l'éducation de ses enfants.

On note aussi, en filigrane, cette quête de soi chez toutes les accompagnant.es, bien qu'elle apparaisse plus clairement dans les propos de Marie*, de Baptiste* et de Geneviève*. Dans une volonté de mieux nous connaître, mieux nous comprendre, travailler sur nos blessures et nos défis personnels ou professionnels, nous évoquons l'importance de ce cheminement personnel dans la posture professionnelle que nous incarnons ou souhaitons incarner.

4.2.6. Savoirs « être »

Les savoirs « être » apparaissent de façon notable et explicite dans les récits des accompagnées et des accompagnant.es et dans les groupes. Ils sont transversaux à tous les savoirs cités dans ce chapitre. Je les présente toutefois de manière séparée pour une meilleure lisibilité et appréhension de ceux-ci. Les mères immigrantes accompagnées adressent plutôt les attitudes, qualités, traits de personnalité des accompagnant.es et moins les leurs dans les récits. Du côté des accompagnant.es, nous faisons état, dans nos récits, tant des savoirs être des parents rencontrés que de ceux des professionnel.les : à la fois ceux que nous possédons de manière innée – notre personnalité –, ceux que nous avons acquis par l'expérience et ceux que nous aimerions déployer.

Voici ce que j'écrivais à propos de ma relation d'accompagnement avec Anne :

Je pense que ce qui me marque le plus de cette maman, ce qu'elle m'a appris, c'est sa force de caractère, sa volonté de placer toujours la joie en premier. « Parce que si je pleure, c'est toute la famille qui pleure ». Sa philosophie de vie qui ne se plaint jamais, qui garde toujours le sourire, quoiqu'il arrive, même quand c'est difficile, même quand elle fait face à des épreuves. Sa capacité et sa volonté de prendre soin d'elle (se retirer dans sa chambre quand elle est fatiguée ou fâchée, aller courir tous les matins pour perdre du poids et gagner en mobilité) alors qu'elle a une famille nombreuse à sa charge. C'est un modèle de femme qui prend sa vie en main et se responsabilise pour éduquer ses enfants. Je la trouve déterminée, riieuse, patiente, entière, résiliente, forte. (p. 4)

Une multitude de savoirs être, d'attitudes face à la vie, face aux autres, de traits de personnalité construits au gré des épreuves de la vie. Je le reconnais chez Anne comme j'en reconnais d'autres ou des similaires chez tous les parents accompagnés. Mes collègues et les mères accompagnées les reconnaissent tout autant. Ainsi, Séverine* me racontait son ressenti envers les multiples histoires de vie entendues des parents rencontrés dans sa pratique de pédiatrie sociale. Elle souligne la fierté des parents à ne pas demander le Programme d'aide sociale⁴⁶, leur humilité à reconnaître la transmission de savoirs de leurs enfants à propos de la société d'accueil, leur courage d'avoir quitté des situations parfois très confortables financièrement pour une insécurité financière majeure :

Y en a beaucoup qui veulent pas entendre parler du B.S.⁴⁷ parce qu'elles ne veulent pas. Je trouve qu'il y en a beaucoup. Ça m'impressionne. [...] Et qui aussi doivent apprendre à leurs enfants adolescents « là on n'a plus tout ce qu'on avait avant » et qui sont aussi capables de dire « j'ai mis mon petit

⁴⁶ Aide financière allouée aux personnes qui ne parviennent pas à subvenir à leurs besoins de base. ([Services Québec-Citoyen](#), page consultée le 4 mars 2020)

⁴⁷ Initiales de l'ancienne appellation du Programme d'aide sociale, le « Bien-être social », communément appelée « B.S. » au Québec.

en garderie et mon enfant m'apprend sur la façon dont on se comporte [au Québec]... » Ça, c'est énorme. C'est-à-dire qu'elles ont une force, une ouverture, une capacité de se remettre en question et de repartir de rien. Pas d'argent, elles vivent dans des petits appartements. Mais y en a pas mal. Et je trouve que le CPS, si on peut juste les aider à leur donner le coup de pouce qui leur permet d'être confiante là-dedans, ben je trouve que c'est énorme. (Séverine*, pp. 29-30)

Plusieurs termes, communs aux deux groupes, synonymes ou relevant d'une idée commune, sont apparus pour décrire ces savoirs être. En les regroupant par thématique, on peut associer par exemple, « l'altruisme », les « sacrifices », la « générosité », le « soin » ou « aider » au savoir *donner* des parents pour leur famille ou pour les autres en général et au *dévouement* des accompagnant.es envers les familles avec lesquelles iels travaillent ; la force intérieure des parents qui leur permet de se tenir debout, de s'affirmer et de requérir leurs droits et la détermination des accompagnant.es à lutter pour les droits des familles peuvent être associées aux savoirs *adaptatifs*.

Bien que la plupart des termes exprimant les savoirs être soient communs aux mères accompagnées et aux accompagnant.es, ils ne portent pas toujours la même signification pour chacun.e d'elleux. Ainsi, l'*humilité* des mères accompagnées se situe surtout dans leur capacité à reconnaître leur besoin d'aide, tandis que celle des accompagnant.es relève d'une reconnaissance de nos limites, de nos angles-mort, de notre impuissance. La posture d'humilité professionnelle affirmée par les accompagnant.es reconnaît notre ignorance, notre incompréhension à certains égards ou les erreurs d'interprétation que nous pouvons parfois faire d'un vécu, d'un comportement, de l'inertie d'un parent dans l'accompagnement. Par cette posture, nous acceptons de ne pas tout savoir, de ne pas être expert.es et même, dans certains cas, de ne pas être en mesure d'accompagner une famille. Geneviève*, aidée d'Alice*, tente d'expliquer ce qu'elle entend par humilité dans le contexte interculturel :

Geneviève* : even if I don't understand completely a context or a situation or even the emotion of the person, [...] I feel like, professionally, I have to be humble and just at the same.... I don't know how to say it. I have to think about it, but it makes sense. You're grounded [...], there's always the same level and even if you don't understand or agree, it almost doesn't matter in terms of your accompaniment of the person and the family, and their context [...]. You need to respect. Humilité est conjoint à respect.

Alice* : c'est comme si ta culture a la même valeur

G* : exactement

A* : même si je comprends pas, je vais pas faire, mais ça a la même valeur [...]

G* : et leur expérience a la même valeur que la tienne ou la mienne. Et pour ça, on est sur le même plancher, au même niveau. (Groupe accompagnant.es, p. 10)

L'humilité des accompagnant.es s'exprime par une croyance profonde que notre pensée et nos outils n'ont pas préséance sur ceux de la personne accompagnée. Nous nous situons ainsi à la même hauteur que le parent ou l'enfant et nous considérons leur culture et leurs expériences d'une valeur équivalente aux nôtres. La personne est reconnue dans toute sa différence et sa complémentarité.

La *présence* des accompagnant.es démontre une disponibilité et une qualité d'écoute des parents alors que la *présence* des mères accompagnées coïncide avec la régularité de leur fréquentation des activités et services offerts au CPS. Le *respect* apparaît comme l'une des valeurs les plus importantes pour les mères accompagnées. Elles insistent sur le fait de respecter les autres et leurs choix de vie. Pour Latifa

Les différentes cultures, moi, ça ne m'influence pas. Déjà parce que je suis prête psychiquement. Et je sais comment ça se passe. C'est-à-dire moi, personnellement, déjà, je respecte tout le monde. Soit la culture, soit la religion. Je fais ce que je veux de moi et de ma famille, et c'est pareil pour les autres. On va pas rentrer dans les détails, on est juste là pour se respecter, pour échanger des discussions, pour faire du bien si on peut, pour aider. Ça s'arrête là. (p. 6)

Elles souhaitent alors que la société d'accueil les respecte suffisamment en retour pour les laisser vivre sans jugement, sans attentes de transformation de leurs façons de vivre. Lorsque les accompagnant.es parlent de *respect*, sans nier le respect de la personne, nous insistons sur le respect du rythme des familles et sur le respect de leur culture. Je détaillerai ce point dans la section suivante.

4.3. Les savoirs professionnels des accompagnant.es

L'orientation de la recherche sur la relation d'accompagnement entre les parents immigrants et réfugiés et les accompagnant.es me conduit à me pencher un peu plus sur nos savoirs professionnels. En effet, en dépliant les savoirs des professionnels des accompagnant.es du CPS, des éléments permettant de comprendre la coconstruction de la relation d'accompagnement avec les parents se dégagent.

4.3.1. Reconnaître le parent

La reconnaissance des parents apparaît de manière systématique dans le discours des accompagnant.es, à plusieurs niveaux.

Le premier est la reconnaissance des parents dans leur *humanité*, de leurs *valeurs* en tant que personne. Ils sont reconnus dans toute leur globalité et leur singularité : avec leurs angoisses, leur stress, leurs forces et leurs vulnérabilités, leur histoire. Marie* - comme Séverine* l'a mentionné plus haut - met en avant le courage et la force qu'ils déploient, leur prise de risques pour immigrer avec leur famille, les deuils impliqués par cette décision (p. 15). Cette reconnaissance est, en partie, la conviction profonde de ne pas être supérieur.es aux parents accompagnés, d'être tout simplement humain.es, comme eux, avec des peurs et des défis, mais aussi des talents, des rêves, des objectifs, des priorités. Une équivalence de nos valeurs, de nos croyances, du sens de nos expériences, de nos ressentis, de nos droits, de nos savoirs aussi. Alice* évoque, à cet effet, que

[Rencontrer les familles au CPS] m'a permis de voir qu'il y a d'autres façons de faire. Et c'est pas juste parce que tu connais pas que c'est la meilleure façon chez toi. Non! Il faut aller chercher d'autres possibles solutions, d'autres façons de faire. C'est fermé là-bas [au Mexique], et ici, c'est autre chose, c'est merveilleux! (p. 14)

En reconnaissant aux parents immigrants leurs savoirs, nous validons leur valeur comme personne et leur place comme citoyen.ne⁴⁸ contribuant à la société québécoise. Tant les savoirs construits antérieurement à l'expérience d'immigration que ceux construits concurremment à celle-ci sont considérés comme pertinents pour leur vie actuelle. Les parents sont encouragés à s'appuyer sur ces savoirs pour traverser les problématiques qui les amènent au CPS et pour retrouver un certain équilibre. Latifa explique qu'

On est plus valorisés ici. Il y a quelques points qu'on a peut-être déjà, et là, on les découvre en nous-mêmes. On se valorise plus. « Je suis capable, je sais ça, je peux le faire » [...] Des fois on ne se rend pas compte. C'est ça que je disais. Ce n'est pas qu'on se dévalorise, mais des fois on ne sait pas qu'on est tout ça. Ça nous renforce. Oui. (Groupe parents, pp. 13 à 16)

L'estime personnelle et la confiance en eux des parents se trouvent renforcées par la reconnaissance de leurs savoirs. Marie* souligne aussi la reconnaissance de la culture des parents comme l'une de leurs forces, « quelque chose qui va être porteur » (Groupe accompagnant.es, p. 10) pour la personne et pour l'accompagnement.

Le deuxième niveau de reconnaissance est abordé, par les mères accompagnées, sous l'aspect de *la considération* ou de l'intérêt démontré par les accompagnant.es. Latifa,

⁴⁸ Citoyen.ne est à entendre ici comme personne impliquée dans la société, que ce soit par l'apport démographique (nombre d'enfants), économique (consommation des ménages et production de richesses par l'emploi), culturel (apport de sa richesse culturelle), de services (engagement bénévole), etc.

Charlotte, Aya et Sarah nomment s'être senties reconnues comme des personnes à part entière et pas rapportées à une culture, à leur couleur de peau ou à une religion spécifique. Elles nomment ce sentiment d'être considérées par les professionnel.les rencontré.es. Elles discutent aussi de leur sentiment d'être accueillies dans leurs émotions, de pouvoir parler de tout : de leur histoire, de leurs peines, de leurs doutes. Charlotte observe une congruence de l'accueil et de la considération données aux personnes, peu importe leur culture, leur religion, leur couleur de peau, leur langue ou leurs besoins.

[Au CPS], c'est toujours le même langage. Ils sont tous polis, courtois, souriants à tout moment. Même quand on m'appelle, on me dit « y a de la nourriture »⁴⁹ si je peux dire, « tu peux venir si tu as le temps, on te garde ça au frigo, tu peux passer à tout moment » on me disait ça au tout début. On te donne de la considération. J'apprécie. [...] Ils acceptent tout le monde. Je vois d'autres cultures qui arrivent, très différentes d'eux ici, de moi. Mais ils sourient avec tous les enfants. Non, il n'y a pas eu ce problème [de discrimination] ici en tous cas. (p. 7)

Elle souligne la courtoisie et la familiarité de l'accueil réservé aux familles : le fait de venir accueillir la personne dans le salon, *l'intérêt véritable* qui leur est démontré. Les mères expriment cette sensation d'être accueillies dans un milieu où les accompagnant.es sont heureuses de les rencontrer. Charlotte relève aussi l'importance de cette considération pour initier la relation d'accompagnement :

La bonne manière [d'offrir un service], ça commence par l'accueil. Quand tu viens, la personne placée à l'accueil, considérer tous ceux qui viennent au centre sur un pied d'égalité. Être à l'écoute et aider à résoudre ce pour quoi on sollicite le centre, etc. Donner de la considération déjà au début de la relation, ça donne une bonne impression. (p. 8)

⁴⁹ Le CPS offre un service d'aide alimentaire d'urgence, soutenu par Moisson Montréal, grande banque alimentaire au Canada.

Les enfants aussi sont acceptés comme ils sont, avec leurs particularités. Aya nomme la connaissance que le milieu a des enfants : elle ne sent pas de jugement face à ses enfants, elle n'a pas l'impression qu'ils dérangent.

Je viens ici, je sens que je viens chez moi. Les enfants sont à l'aise. Parce que lorsque l'on vient ici, même si mon enfant court, s'il va toucher quelque chose, ils vont comprendre : c'est un enfant. Ils connaissent. C'est pas comme lorsqu'on va à une autre place « ne touche pas, ne touche pas », j'ai peur qu'ils disent « il n'est pas éduqué » ». Mais ici, on n'a pas de problèmes. Ici, on est très à l'aise. Personne a peur de ce que l'autre va dire. J'ai pas peur de ce que l'autre va dire. Je sais que l'on comprend ce que c'est mon enfant, c'est quoi les autres enfants. (p. 3)

Cette acceptation des enfants à besoins particuliers de la même manière que les enfants au développement dit « neurotypique »⁵⁰ renforce le sentiment d'être accepté et respecté comme parent, d'avoir sa place dans l'organisme. Le respect apparaît aussi comme une valeur essentielle de l'accompagnement en contexte interculturel. Il se manifeste par le respect de la culture du parent, que l'on soit en accord ou pas avec certaines valeurs, croyances et traditions. Comment travailler dans un milieu interculturel si nous ne respectons pas la culture des familles ? Si nous ne la reconnaissons pas comme tout autant valable et riche que celle de la société d'accueil ? Ou si nous ne respectons pas l'Autre – parent, enfant - en tant que personne ?

Le troisième niveau de reconnaissance est *la centration sur les forces et les besoins* des parents. L'approche utilisée au CPS, ainsi que les valeurs véhiculées par l'organisme

⁵⁰ Les communautés autistiques ont développé le terme « neurotypique » pour parler des personnes dont le développement neurologique repose sur la « norme » sociale. On désigne alors par « neuro-atypiques » toutes les personnes s'écartant de cette norme sociale : personnes autistes, « dys- », trouble de l'attention, haut potentiel, ou toute autre différence neurologique. <http://www.bilan-psychologique.com/hp/neuro-atypique.html>

et, de ce fait, par les employé.es, met l'accent sur les forces des parents. La culture du milieu reconnaît les compétences et les forces que chaque personne possède en elle pour répondre aux situations de vulnérabilité qu'elle rencontre. Laura* et Baptiste* abordent cette vision de l'accompagnement des familles à partir de leurs forces, du potentiel de l'enfant, du parent ou de la structure familiale en tant que telle. Laura* s'efforce de

rappeler [aux mamans] qui elles sont en fait. Parce que je l'ai vécu de me dire, je ne savais plus qui j'étais quand je suis arrivée la première année. Ça m'a pris presque 2 ans comme je disais. Et moi, c'est rien : j'ai pas d'enfant TSA⁵¹, je suis pas réfugiée.... Mais ça m'a fait mal et je m'y attendais. [...] je pense qu'il ne faut pas oublier d'où on vient, comme le disait Jeanne-Marie⁵², on n'est pas des bébés tout neuf, on a notre vécu derrière [...]. Oui, c'est ça, et qu'elles n'oublient pas tout ce qu'elles ont fait. Ça ne s'efface pas parce que tu changes de pays. (pp. 25-26).

Pour les accompagnant.es, travailler à partir des forces est un excellent moyen de dépasser les défis et les vulnérabilités. Nous invitons la personne à nommer son bagage passé, ses acquis antérieurs à son immigration, à en reconnaître la valeur, à en extraire les forces et à s'appuyer sur celles-ci pour s'installer au Québec. D'ailleurs, le rôle de l'accompagnant.e, selon Geneviève*, est de cheminer avec la personne pour faire émerger ses forces. Elle pourra s'appuyer sur celles-ci afin de coconstruire, avec son réseau de soutien (partenaires institutionnels, famille, amis, communauté religieuse, organismes communautaires, ...), des solutions pour résoudre les problématiques traversées et répondre à ses besoins. Pour cela, l'approche du CPS s'attache à questionner les besoins perçus par les familles elles-mêmes et non pas ceux définis par

⁵¹ Trouble du Spectre de l'Autisme

⁵² Jeanne-Marie Rugira, professeure à l'Université du Québec à Rimouski lors d'une conférence donnée avec le Dr Julien au 4^e Symposium de pédiatrie sociale en communauté (2015).

les professionnel.les en évaluant⁵³ la situation. Les priorités d'un parent, ou d'un enfant, ne sont pas forcément celles qui apparaissent comme essentielles à l'équipe. Cela nécessite alors une vigilance à toujours remettre le besoin de la famille au centre de l'accompagnement et, ainsi, à « ne pas avoir d'attentes » (Groupe accompagnant.es, Geneviève*, p. 5), à respecter le rythme du parent et de l'enfant, à rester à leur écoute même lorsque l'accompagnant.e souhaiterait une mise en action plus rapide ou orientée sur d'autres enjeux identifiés. S'adapter à un nouvel environnement, à une société différente de celle dans laquelle on a évolué la plus grande partie de sa vie demande du temps, pour comprendre, pour appréhender l'espace et les coutumes, le savoir-vivre de ce nouvel environnement. Cela nous impose aussi de nous assurer de la compréhension d'informations ou d'éléments de base par les familles. Baptiste* rappelle que

Quand tu [es] déjà dans la culture [québécoise], tu la connais bien, c'est important [avec les parents] de repartir vraiment de la base. Des fois, on s'imagine pas que y a certaines choses qui ne sont pas comprises, mais avec un [effort] on arrive à mieux accompagner. (Groupe accompagnant.es, p. 10)

Laura* questionne en permanence sa posture d'accompagnante tout en soulignant les limites du CPS à accompagner les familles dans certaines situations.

Notre positionnement professionnel [...] est parfois très théorique ; et après il y a la pratique. Et est-ce qu'on n'est pas à côté des fois des besoins des familles, de l'Autre avec un grand A? C'est plus parfois de me ramener sur

⁵³ La Fondation du Dr Julien parle d'évaluation-orientation en ces termes : « L'évaluation/orientation ou cœur du modèle permet de préciser le diagnostic de l'enfant dans le temps, grâce à une approche globale de la santé qui favorise le partage des connaissances de l'enfant, de son réseau familial et des différents professionnels impliqués dans sa vie. Elle permet la création d'une compréhension commune des enjeux qui touchent l'enfant, une coordination des actions entre tous les participants de la rencontre ainsi qu'une participation active de l'enfant et la famille comme partenaires à part entière dans la prise de décision. » ([Fondation du Dr Julien](#), page consultée le 4 mars 2020)

les bons rails. Des fois j'ai l'impression de partir sur un truc, je me dis « oula attend, est-ce qu'on répond bien là? ». On dit toujours « il faut être créatif ». Oui, c'est sûr, il faut l'être parce que les besoins changent tout le temps d'un individu à un autre, d'un moment à un autre. Et des fois, on reste sur notre chemin qu'on s'est fixé, nous. Puis des fois, peut-être qu'on oublie un peu l'Autre. Parce que des fois aussi peut-être qu'on n'a pas les moyens. Alors on se dit « ok, on n'a que ça à offrir. » C'est pas toujours suffisant. Mais on peut peut-être créer autre chose, ou aller voir ailleurs. (p. 21)

En remettant au cœur de l'accompagnement les besoins exprimés par la famille et en respectant leur rythme (d'acceptation, de mise en action), l'équipe renforce le pouvoir d'agir, la motivation et l'engagement des parents dans l'accompagnement et dans la résolution des problématiques, leur sentiment de reconnaissance et, finalement, le lien de confiance et la collaboration avec la famille. Ce n'est plus l'intervenant.e qui travaille POUR la famille, mais l'accompagnant.e ET la famille qui travaillent ENSEMBLE.

4.3.2. Tendre vers la collaboration avec les parents

Les valeurs et approches sur lesquelles se base le CPS pour accompagner les familles valorisent le travail en collaboration avec les partenaires, mais surtout avec les parents et avec les enfants. Nous nous organisons au mieux pour concerter les parents et les enfants sur leurs besoins et leurs priorités et en faire des déterminants de l'accompagnement proposé. Les stratégies et outils suggérés ne leur sont pas imposés ; leurs savoirs et leurs forces sont sollicités et reconnus pour servir de point d'appui au processus d'accompagnement. Marie* souligne toutefois devoir s'adapter au contexte des familles qui ne sont pas en mesure, en tout temps, d'agir avec les accompagnant.es. Certaines situations d'urgence l'exhortent à agir vite, avec l'accord du parent mais sans nécessairement avec sa participation effective (Groupe accompagnant.es, pp. 3-4). Le travail en collaboration se fait ici par la prise en compte des besoins primaires de la personne (nourriture, logement) et dans l'information qui lui est transmise des démarches conduites par l'accompagnant.e. Lorsque l'urgence est atténuée, si le parent

le souhaite, l'accompagnement se fera aussi à un niveau de collaboration sollicitant sa mise en action.

Lorsque j'ai abordé le sujet de la collaboration des parents avec le groupe des mères immigrées, la compréhension de la collaboration était divergente. Charlotte et Latifa ont confirmé leur sentiment d'être impliquées dans l'accompagnement offert : les accompagnant.es démontrent leur volonté de travailler AVEC les parents et pas POUR eux. Charlotte estime que

[...] oui, il y a l'implication. Ils travaillent avec les parents parce qu'il y a une certaine implication des parents, obligatoirement. Ils travaillent avec les parents parce que c'est au parent de faire le reste. Ici, c'est juste un passage avec les activités. Mais le reste, c'est les parents qui s'en chargent. [...] il y a une certaine formation dans ce qu'on vit ici avec les intervenants, qui doit continuer à la maison avec les enfants. Donc, je crois que c'est un travail pour nous, euh avec nous plutôt, pour qu'on puisse continuer le travail après ici. [...] oui [ils me forment]. [...] pas une formation formelle, mais le fait qu'on soit déjà impliqué, ça donne une responsabilité au parent. On le reconnaît comme le responsable de ceci, ceci. Ce n'est pas une formation vraiment comme une formation. Mais moi je le vois comme ça. Il peut s'occuper juste des enfants, il me dit ceci, mais je vois toujours que le parent est impliqué. Pour moi, c'est ça. C'est ça l'important. Donc oui, le travail avec le parent, l'implication des parents est importante. (Groupe parents, p. 5)

Cette distinction de travailler AVEC ou POUR les familles dérange Sarah. Selon elle, les accompagnant.es fournissent de gros efforts POUR les parents et les enfants. Affirmer qu'elles ne travaillent pas POUR eux mais AVEC eux revient, pour elle, à nier leur engagement dans leur travail (Groupe parents, p. 5). Elle concède toutefois que, sans l'implication du parent, les accompagnant.es ne pourraient travailler POUR les parents et auprès de leurs enfants.

Pour qu'il y ait collaboration, nous nous montrons conscient.es de notre posture et nuancions notre parole. Laura*, Geneviève* et Séverine* portent une attention

particulière au pouvoir conféré par l'institution ou par les parents eux-mêmes à leur rôle professionnel. En effet, la hiérarchie des savoirs et des pouvoirs s'observe ici : certains parents ont tendance à donner leur entière confiance au médecin, à l'éducatrice, ou à toute autre accompagnant.e du milieu d'accueil. Dans leurs mots ou leur comportement, ce sont elleux les expert.es, détenteur.rices d'un savoir qu'ils n'ont pas. Ils se délestent alors parfois de toute remise en question ou recul de ce que les professionnel.les leur indiquent, accordant, de cette manière, un pouvoir fort aux représentant.es de l'institution. Laura* remarque que certains parents donnent une importance majeure à ses propos. Ils y apportent peu de mesure, les considèrent comme une seule vérité. Elle prête alors une vigilance accrue à ce qu'elle nomme aux parents, à soutenir la création d'un réseau autour d'eux en établissant des liens entre eux et avec d'autres organismes, à encourager leur autodétermination, leur émancipation, à réfléchir aux propositions faites par les accompagnant.es, à expérimenter celles qui font sens pour eux, à prendre conscience de leurs propres compétences et stratégies mises en place spontanément pour répondre à leurs besoins et à ceux de leurs enfants :

Je trouve qu'on marche souvent sur des œufs dans [le] groupe [de soutien]. Et je dois réfléchir à ce que je dis et à comment je le dis. Parce que je sens que ma parole parfois, pour certaines mamans c'est.... Oui c'est presque je dis quelque chose et elles vont le faire. Donc, je fais très attention à ce que je dis parce que je ne veux pas du tout être là-dedans. [...] pour certaines mamans... notamment [...] deux mamans, je sais que si je dis quelque chose, tout de suite « mais Laura* elle a dit que... » Donc je fais super attention à ce que je dis. [...] Mon travail, c'est ça : qu'elles reprennent confiance en elles, qu'elles soient dans l'autodétermination. Comme si - surtout ces deux mamans qui sont descendues tellement bas - je les ai juste un peu remises sur les rails mais je veux qu'elles avancent seules. Et j'insiste beaucoup sur les travailleuses sociales. J'essaye de leur donner les liens avec d'autres personnes qu'avec moi. Mais si tu ne réfléchis pas, tu peux vite aller dans « je fais à la place, je prends les décisions à la place... ». Je trouve ça très dangereux comme posture. (p. 14)

Pour Geneviève*, cette vigilance au pouvoir se situe dans un questionnement continu de sa posture : elle travaille à conserver une ouverture, une compréhension et un respect du rythme de la famille.

Ce qui facilite [la relation], c'est surtout de ne pas avoir une relation de pouvoir, que parfois, je trouve, quand on est trop rigide dans nos interventions, ça peut compliquer la relation [...]. Oui [quand on a une relation de pouvoir] et quand on a une rigidité ou quand on attend une réponse. UNE réponse spécifique etlike when we have blinders on our eyes, and we only see one way of kind of vision, it's gonna be impossible to work with families. I think when you have the understanding that we're there only to accompany families, that ultimately that's their life, their choices and even if we don't agree with the choices as long as there is no abuse, or violence or anything being done to the child, I think that you have to have a certain fluidity in your intervention and, overall, openness. Like, in any relationship. With anybody, and I think, specifically in a professional relationship, there has to be...kind of an openness and an understanding that you're not thereyou know, it's easy in this kind of work to have a savior complex : I'm here to save these people. But you're not. You're here to accompany these people, in a moment of need. (p. 7)

Le travail en collaboration avec le parent et l'enfant, quoique de plus en plus démocratisé dans les milieux de pratique psychosociaux, est un changement de paradigme du pouvoir vertical vers un pouvoir horizontal dans la relation d'accompagnement. Le discours des accompagnant.es témoigne d'une volonté d'établir cette relation horizontale avec les familles. Nous exprimons une conscience de ne pas posséder LE savoir ou L'expertise permettant de répondre aux situations de vulnérabilité des familles, mais plutôt de les partager avec elles - c'est-à-dire de considérer complémentaires les savoirs de chacun.e des acteur.rices de la relation d'accompagnement.

Marie* : je trouve que ça passe beaucoup par le fait qu'on soit en équité aussi [...] je pense par exemple pour les accouchements : ici on n'est pas dans l'enjeu de toute puissance médicale [...] Le fait qu'il y ait ce co-savoir, cette co-expertise, cette co-humanité, permet de maintenir quelque chose

qui fait qu'on reste dans quelque chose de tendre, de dialogue, de réflexif, d'évolutif aussi. Je trouve que ça passe beaucoup par une posture qui est dans l'humilité, dans des forces mais aussi dans des limites. Ne pas entrer dans une vérité ou dans quelque chose... c'est important de rester dans le partage. [...] de pas vouloir être l'accompagnant qui sait ; de pas vouloir être celui qui va prendre en charge ou celui qui va sauver ... de ne pas glisser là-dedans.

Baptiste* : je pense que notre posture permet définitivement un échange où on n'est pas froid, on n'est pas séparé. On est authentique, on est transparent aussi dans notre façon d'être. Et si on a besoin aussi d'utiliser nos propres expériences pour accompagner les parents, on va le faire. [...] on n'a pas la même distance [que dans d'autres milieux] avec les parents. Parfois, ça peut être difficile, parce qu'on travaille vraiment en proximité, mais en même temps ça permet, j'ai l'impression, que les familles, quand elles ont un suivi avec moi, elles me connaissent. Je ne suis pas seulement un intervenant. Puis les enfants aussi, si j'ai besoin de partager, je vais le faire. (Groupe accompagnant.es, p. 11)

En rapportant l'accompagnant.e à sa condition humaine et non plus à son rôle social, Baptiste* rejoint Marie* en parlant d'équité au début de l'extrait. Il resitue aussi l'accompagnant.e dans sa singularité d'individu avant tout, avec sa propre personnalité, ses propres expériences, ses émotions diverses et variées. Comme il le précise, nous ne sommes pas « séparé.es ». Nous habitons notre rôle professionnel à partir de notre identité propre. La personne que nous sommes à l'extérieur du CPS n'est pas différente de celle que nous incarnons dans l'exercice de notre emploi. Cette authenticité démontrée aux parents nous demande de négocier nos savoirs professionnels et personnels : quoi partager de ma vie personnelle aux familles? Dans quelle intention? Comment puis-je m'appuyer sur mes expériences personnelles pour enrichir l'accompagnement d'une famille? Le personnel a-t-il vraiment sa place dans le milieu professionnel? Puis-je me montrer vulnérable devant les familles?

La relation d'accompagnement requiert du parent qu'il s'exprime sur sa vie, ses enjeux. Il a le choix de dévoiler ce qu'il veut ou peut partager, mais il est certain qu'une idée claire de la situation facilite l'accompagnement. Certains parents se livrent

émotionnellement, au-delà des faits de leur contexte, avec générosité et authenticité. Cette confiance accordée à l'accompagnant.e, dans le cas de la relation entre Sarah et Marie*, a contribué à construire « un lien fort et une connexion. Et cette maman, qui est une maman qui s'ouvre très facilement, a vraiment pris sa place, il y a eu un partage. » (Marie*, p. 9). Réciproquement, au CPS, nous nous accordons sur le fait de partager aux parents des bribes de notre vie. Nous nous montrons authentiques envers eux, comme les parents se sont montrés authentiques envers nous. Nous osons exprimer notre vulnérabilité lorsque celle-ci est tellement présente que nous ne pouvons en faire abstraction le temps d'un atelier. Les premières semaines de son emploi au CPS coïncidaient avec la phase d'adaptation postmigratoire pour Laura*. Elle raconte

J'avais déjà du mal moi-même à être bien. Donc, ça a été affreusement confrontant et... Chameran⁵⁴ là, vraiment, j'étais en souffrance. Puis en fait, j'ai exprimé clairement aux mamans « je suis pas bien ». Je l'ai dit rapidement. Tu sais comment je suis, je leur ai dit « je sais pas trop ce que je peux vous apporter ». J'ai été claire. Et elles m'ont dit « mais pourquoi tu dis ça? ». Et en fait, on s'est construite ensemble, c'était vraiment chouette. [...] tous les parents de Chameran. Elles m'ont accueillie. Ça s'est inversé. Mais je voulais pas rester trop longtemps dans cette inversion, mais ça m'a fait du bien, je l'ai pris. Oui, j'étais honnête quoi. (p9)

Cette posture d'authenticité incarnée par Laura* permet encore une fois une inversion des rôles usuels en intervention. En s'autorisant à être vulnérable devant les familles, celles-ci ont pris soin d'accueillir le malaise de Laura*. Il y a eu une réciprocité du lien, construite sur la confiance et l'empathie de tous et soutenant l'établissement et la profondeur de la relation d'accompagnement. Le dévoilement de soi – dans une juste mesure et dans une intention claire, congruente et pertinente pour la relation soutien

⁵⁴ Quartier enclavé, situé entre une autoroute et deux artères principales, peu desservi par les transports en commun, et dans lequel peu de ressources sociales ou matérielles sont disponibles (pas de soins de santé, peu de commerces).

cette recherche d'horizontalisation du pouvoir et donc de la relation d'accompagnement.

4.3.3. Créer un espace d'accueil

L'horizontalisation de la relation s'établit aussi par l'organisation du milieu de vie, en partie possible grâce aux savoirs organisationnels et par l'engagement des accompagnant.es. Le partage de moments informels - dîners dans la cuisine communautaire ou dans les ateliers, préparation et réalisation des levées de fonds, se croiser dans la rue, dans le corridor ou dans le salon, la visite d'un parent ou d'un enfant au CPS ou à leur domicile, etc. - et la disponibilité de l'équipe (par téléphone ou en présence sur un gros volume horaire, même lorsqu'il n'y a pas de rendez-vous formel), sont des moments-clés pour « apprendre à mieux se connaître » (Alice*, p. 9). À travers notre disponibilité, notre présence, notre écoute empathique et notre curiosité bienveillante, nous participons de la construction de la relation avec les familles. Ces moments sont donc propices à l'établissement du lien de confiance et au sentiment d'appartenance et de sécurité dans la Maison de l'enfance et avec l'équipe du CPS. Il en va de même avec la répétition de l'expérience d'accueil et d'écoute qu'ont les familles. Le dialogue ci-dessous, lors de la rencontre du groupe d'accompagnant.es reflète ces idées.

Geneviève* : on n'a pas de barrière entre professionnel.les et clients que tu peux ressentir ailleurs, comme au CLSC par exemple : tu dois attendre en bas et, après ça, c'est le professionnel qui va venir t'accueillir. Là, tu es accueilli.e par Alice* ou par qui est là en premier, et tout de suite, si le bureau est occupé « viens, on va aller dans la cuisine ou dans un atelier et on va s'asseoir sur le plancher⁵⁵, et veux-tu une pomme, veux-tu quelque

⁵⁵ Les salles d'ateliers sont pourvues de tapis et de chaises disposés à même le sol, sur lesquels de nombreuses activités sont proposées. Dans les ateliers parents-enfants, cela permet de se situer à la hauteur des enfants. Dans les ateliers à destination des parents, l'assise au sol est généralement appréciée pour son confort et sa possibilité de mouvement plus large que sur une chaise et plus ancrée dans le sol.

chose à boire? ». Ça crée quelque chose de chaleureux et quelque chose plus *down to earth* que d'attendre dans quelque chose de froid [...]

Alice* : c'est la disponibilité des intervenants. Même si Marie* est en atelier, bien sûr, « elle est en atelier, mais elle finit à telle heure, vous voulez attendre? ». C'est pas comme « ah non, vous n'avez pas de rendez-vous », même si des fois ça vous aiderait plus avec la gestion de votre temps, de vos tâches. Mais par exemple, si je suis pas là mais [la directrice adjointe] oui, elle est là la directrice et elle est toujours disponible aussi, ouverte « ah on va aller voir ». C'est pas « oh elle n'est pas là, je ne sais pas ». Il y a toujours quelqu'un qui va essayer d'accompagner la famille, d'être là. [...] Baptiste* : il y a la stabilité du contact aussi, où tous les intervenants, même si on a nos journées plus difficiles, ben avec les familles, avec les enfants, on est toujours disponibles, toujours ouverts. Et puis les enfants qui viennent me voir, ils veulent faire leur tour. Ils me disent « je veux faire mon tour, je veux dire bonjour à [la directrice adjointe], je veux dire bonjour à la [travailleuse sociale] qui est dans la famille ». Ils font le tour des intervenants qu'ils connaissent et après, ils sont disponibles pour la rencontre. Donc, notre disponibilité, notre accueil, il permet aux enfants comme aux parents de se sentir à l'aise. [...] oui [de sentir] que tu ne vas pas déranger. Oui, elle travaille, elle est à son bureau, mais va lui dire bonjour. Elle va faire une pause sur ses notes et elle va te dire bonjour.

Laura* : oui c'est vraiment ça la posture d'accueil avec un grand A. [...]

Marie* : je rejoins ce qu'a dit Geneviève*. Et il y a aussi beaucoup l'accessibilité, le fait qu'ils puissent nous voir dans le groupe, qu'ils puissent nous voir en individuel, qu'ils puissent nous rejoindre par téléphone, qu'il y ait des moments informels comme la Guignolée⁵⁶, comme d'autres moments où on puisse se croiser, se voir...je trouve que ça nourrit beaucoup les liens qui font que la confiance est là. Parce qu'il y a vraiment une authenticité. Je trouve que l'accessibilité [...] ça crée vraiment le lien de confiance. Je pense qu'ils se sentent aussi en sécurité ici, de se trouver un lieu vivant, un lieu d'appartenance, un lieu où ils peuvent se croiser ensemble. Je pense que le lieu y fait pour beaucoup. Il y en a beaucoup, moi, qui me disent qu'ils se sentent comme à la maison et je pense que ça consolide énormément [...] ça leur donne des repères ici, et puis ils aiment venir dans la cuisine, ils aiment venir s'impliquer en tant que bénévoles. Je pense que ça favorise énormément les liens de confiance. Ils nous voient dans des moments informels aussi. [Ce sentiment d'être à

⁵⁶ Tous les ans, le CPS organise une Guignolée afin de récolter des fonds permettant de financer certaines activités. Certains parents soutiennent l'équipe et les bénévoles en venant préparant le matériel les semaines précédant le jour J ; d'autres se joignent à nous pour la journée même de la Guignolée.

la maison, il se construit par] la stabilité, la répétition. [...] on a quand même un cadre, on a quand même des ateliers, il y a la clinique....le fait qu'ils viennent se déposer à plusieurs personnes...qu'ils repartent. Le fait que ce soit toujours en ouverture. Comme tu disais, à l'accueil, il y a une ouverture...le fait qu'ils vivent ça plusieurs fois, ça crée un lien d'attachement en fait. Même si la première fois ils peuvent avoir des peurs « est-ce que je vais être accueilli? est-ce qu'on va bien me comprendre? est-ce qu'on va pas signaler mon enfant? ». Mais le fait qu'il y a répétition « ah bah je lui ai dit cette difficulté-là et ça a été accueilli, ben tiens, je peux faire un peu plus confiance ». Ça crée le lien. (Groupe accompagnant.es, pp. 5-6)

Les mères accompagnées soulignent également les savoirs être des accompagnant.es, participant de la création de cet espace d'accueil inclusif et sécurisant : la chaleur, la convivialité, les sourires, le non-jugement, l'écoute permettent aux familles de se sentir « comme chez [elles] » au CPS (Aya, p. 3). Un accueil fondamental dans la période d'instabilité, de doute et de perte de repères qu'est l'immigration.

Dans ce milieu d'accompagnement psychosocial, le « savoir écouter » est en effet primordial. À l'instar de Sarah, les mères accompagnées indiquent qu'elles trouveront toujours une personne pour les écouter au CPS.

[La directrice adjointe], je l'aime beaucoup. [...] elle m'aide beaucoup. Elle m'a aidée avec ma mère, pour la prendre au Québec, mais elle est décédée avant. Elle fait beaucoup d'efforts alors qu'elle a beaucoup de travail, mais elle m'écoute toujours. « Est-ce que tu as besoin de quelque chose, comment ça va? ». C'est comme si elle vit avec moi, si je ne vais pas bien, elle me dit « qu'est-ce qui se passe Sarah? ». Elle le voit dans mes yeux. (p. 8)

Finalement, Marie* aborde le déplacement des professionnel.les dans le quartier des familles, comme c'est le cas pour plusieurs activités. Le fait de s'être déplacée dans le quartier enclavé dans lequel certaines familles vivent lui a permis de développer un autre lien avec elles et de réduire les enjeux linguistiques qu'elle pouvait rencontrer.

Avoir des temps d'échange aussi, pour apprendre à se connaître, à mieux comprendre c'est quoi leur quotidien, pour que mon atelier soit plus pertinent et plus ancré dans quelque chose de proche, qui répond à leurs besoins. Et pour ça, j'ai vraiment aimé l'atelier de Chameran que j'ai animé plus où j'avais l'impression que c'est pas eux qui venaient chez nous mais moi qui allais chez eux. Je me sentais beaucoup plus proche de leurs besoins réels, quelque part, que quand eux venaient. [À la Maison de l'enfance] c'est comme si j'adaptais *at large* mais en les connaissant peu, je me sentais moins proche de leurs besoins. C'est vraiment en allant chez eux en fait. [...] Il y avait comme quelque chose d'encore plus... Encore plus proche de leur vie, avec le groupe que j'avais là-bas, hein. J'ai vraiment eu l'impression que ça m'a permis de mieux découvrir qui ils sont. J'ai le souvenir d'[une] maman qui se dévoilait là-bas, qui enlevait son voile, parce qu'elle était très à l'aise là. Alors que c'est quand même un chalet où il y a d'autres activités [rires]. J'ai souvenir qu'on faisait de la peinture une fois et puis elle l'a enlevé, pour être plus à l'aise avec son enfant. Et je trouvais ça très beau. Je pense qu'elle se serait peut-être pas permis [à la Maison de l'enfance], parce que là-bas [à Chameran], c'était son lieu plus intime. Oui, donc c'est la proximité qui m'a aidée je pense, de créer des liens de proximité, de prendre le temps. (pp. 6-7)

Dans le témoignage ci-dessus, on observe les effets de la réciprocité du déplacement : habituellement, le parent sort de chez lui et se déplace à la Maison de l'enfance. Dans cet exemple, Marie* se déplace dans le quartier des familles. Ces moments d'inversion du rapport unilatéral vers un rapport bilatéral, plus horizontal, apporte une proximité et renforce le lien avec les familles.

4.3.4. Encourager et soutenir le pouvoir émancipateur des parents

Les savoirs professionnels cités ci-dessus participent tous du pouvoir émancipateur, du pouvoir d'agir des parents : reconnaître au parent sa valeur humaine égale à toute autre personne, reconnaître ses savoirs, travailler en collaboration avec lui, établir un lien de confiance réciproque. Ces savoirs des accompagnant.es mobilisent les savoirs des parents et, de cette manière, soutiennent ou renforcent le déploiement de leur pouvoir d'agir. Ils consolident leur capacité de se repérer et de s'affirmer dans la société d'accueil, d'exprimer leurs besoins, de demander des services, de revendiquer leurs

droits. D'ailleurs, les informations récoltées concernant la société d'accueil sont essentielles pour encourager et soutenir le pouvoir d'agir des parents immigrants. Tout le travail de transmission des normes (sociales, juridiques) et des droits (en lien avec les services de santé et de services sociaux, d'éducation, d'emploi, d'aides financières) par les accompagnant.es des organismes d'accueil des nouveaux arrivants et de leur intégration par ces derniers donne des repères et du pouvoir au parent. Il fait alors face à une liberté de choix et d'action relative. Relative, dans la mesure où le contexte familial de la personne permet parfois plus ou moins d'exercer cette liberté de choix. Marie* est régulièrement confrontée à l'autorité du mari, de la belle-famille ou de l'institution dans ses accompagnements aux femmes enceintes.

Comment je peux contribuer et planter des graines? Donc continuer d'accompagner, d'être présente et puis d'offrir mon soutien, même si je suis pas en accord avec ce tout qui se passe et continuer de donner des informations, et d'être dans la bienveillance. Et des fois, ça plante des graines. Parce que j'ai une maman par exemple, qui est très isolée à la maison parce que son mari ne veut pas qu'elle sorte puis il est presque en refus de service mais juste assez pour pas que la DPJ⁵⁷ s'implique trop. Et pour la fête des nouveau-nés, elle voulait à tout prix venir, et lui ne voulait pas trop. Puis elle était là. Elle a réussi à venir. Ça prend du temps aussi, ça prend des liens de confiance. [...] Je suis une pacifiste. Mais déterminée. [rires] Déterminée à ce que les bébés aient le droit d'être intégrés et respectés. Et les femmes aussi. Et qu'il y ait de la liberté de choix, de choix éclairé, puis de choix possibles. Que ce soit pas dicté par quelque chose d'extérieur mais que ce soit très intérieur. Reprendre du pouvoir aussi « qu'est-ce que je peux me permettre, comment je peux me permettre » Et pas tant que ce soit dicté par une religion, par une culture, par des facteurs extérieurs, mais plus par une réflexion intérieure, un chemin intérieur « qu'est-ce qui me correspond le plus en tant que maman, c'est quoi mes besoins, comment je peux y répondre, à quelles ressources j'ai accès, comment je vais prendre soin de ce bébé-là? Que ce [ne] soit pas forcément l'autorité de mon mari, ou déléguer tout le pouvoir au médecin qui m'accouche. Mais moi? qu'est-ce que je sais, qu'est-ce que je peux faire, comment je peux me respecter? Être respectée. Plutôt que d'attendre et dire « je vais me faire accoucher ce jour-là... ». » [...] oui, c'est encore un

⁵⁷ Direction de la Protection de la Jeunesse

discours et des mots qui sont utilisés [...]. Face à une mégastructure comme l'hôpital, donner le pouvoir à une famille immigrante qui arrive, qui n'a pas ses papiers....il faut que je sois patiente et déterminée. Mais déterminée, c'est très important aussi parce que, des fois, il faut que je me mette debout et que je ne sois pas à subir non plus des abus que j'entends, que je vois là. (pp. 16-17)

La connaissance et l'appropriation de ces savoirs informatifs par les parents et, plus particulièrement, des femmes, accroît leur pouvoir d'agir. Elles prennent conscience de leurs droits et de l'importance de les défendre, comprennent mieux le fonctionnement du système tout en construisant de nouveaux repères, maîtrisent de plus en plus la langue d'usage de la société d'accueil. La confrontation aux portes - quelques fois hermétiques - du système pour la population immigrante et réfugiée nécessite ce pouvoir d'agir pour briser les murs et obtenir les services auxquels les familles immigrantes et réfugiées ont droit. Geneviève* raconte un accompagnement avec une jeune femme qui a vécu de nombreux traumatismes et trois grossesses non désirées :

J'ai juste posé la question « si tu veux pas de ton enfant et, si tu veux pas d'enfant dans ton ventre, tu as le droit de dire « je suis incapable d'être maman maintenant ». Parce que t'as pas eu la chance d'être enfant, t'as pas eu la chance d'avoir une vie que tu choisis, tu peux choisir de ne pas avoir cette vie-là ». Et je pense que ça a changé beaucoup pour elle. Parce qu'elle ne savait pas qu'elle avait le droit, qu'elle avait le choix, le droit de dire oui ou non. [...] C'est une femme qui ne sait pas comment ne pas survivre, comment simplement vivre, d'avoir de la joie dans quelque chose de petit, de faire des demandes. Si elle a faim, elle a le droit de demander un bol de céréales. Elle est quelqu'un de très méfiant et très quiet. She was sitting, waiting for me for a meeting, and she was starving. It was 8:30 in the morning, our meeting was only at 9:30, she came early, she has not [been] eating since I don't know when or... and she was so shy to ask Alice* for a bowl of cereals. And I walk by and "so when you're waiting for me, why don't you eat breakfast?" "Am I allowed? J'ai le droit de demander, ça va? Je peux? » « mais oui! » Quelque chose de simple. Donc juste le fait qu'Alice lui donne un bol de céréales, c'était une joie, simplement de pouvoir manger tranquille sans danger, sans quoique ce soit, sans jugement. Je pense que c'est d'apprendre à vivre plus simplement, et pas de survivre.

Et parfois, comme intervenante, en travaillant, surtout avec la population immigrante, il faut déconstruire leur histoire, pour trouver qu'il y a une base à couvrir aussi, juste demander leurs besoins, qu'ils ont le droit, et qu'ils sont importants dans la vie comme personne. Même si, comme dans son cas, elle ne choisit pas d'être maman. Et c'est un choix – [...] et ça c'est un travail je pense de presque 2 ans et demi – qu'elle était en train de dire « oui, je pense que je ne veux pas être maman. Et je veux utiliser la contraception, j'ai le droit de dire non à mon corps ». (pp. 13-14)

Informé cette jeune femme de ses droits et des choix qui s'offraient à elle lui a permis d'exprimer son non désir d'enfants et de demander un contraceptif. En construisant des repères avec les parents, ils acquièrent une connaissance du cadre de la société d'accueil pour y évoluer plus aisément. Ces savoirs favorisent leur autonomie et leur pouvoir d'agir, parfois dans des situations très éprouvantes, comme cela a été le cas dans l'accompagnement de cette jeune femme.

Enfin, l'accompagnement de proximité réalisé au CPS soutient aussi le pouvoir d'agir des parents et, plus spécifiquement, des mères – puisque la grande majorité des parents accompagnés individuellement sont des femmes. Les suivis s'établissent dans un processus de moyen-long terme. L'organisme choisit de miser sur la qualité de l'accompagnement en donnant le temps et en respectant le rythme de la personne et donc, sur la construction d'un lien de confiance solide. L'accompagnement des mères immigrantes et réfugiées, par une participation aux activités hebdomadaires, favorise cette proximité et comprend une dimension de développement personnel. Il se fait soit en groupe, soit en individuel. Les femmes renforcent leur estime personnelle, leur confiance et leur affirmation de soi. Ce travail de développement personnel apporte des prises de conscience, une expression des émotions, une connexion avec soi-même,

comme celui que Marie* mène avec les participantes de ses ateliers de ressourcement ou maternité-vitalité⁵⁸.

4.3.5. Savoirs construits à partir des savoirs des parents

Tout au long des accompagnements réalisés, nous acquérons des savoirs à la fois professionnels et personnels. Les rencontres avec les familles, les relations établies avec certains parents, leur personnalité et leur façon d’être parent ou de traverser les épreuves sont autant d’éléments qui enrichissent notre construction de soi. Pour Marie*, ces interactions sont comme un miroir pour se reconnaître comme professionnelle et comme personne. À propos de la relation d’accompagnement avec Sarah, elle se remémore

Elle m’a beaucoup appris parce qu’elle m’a permis de mieux me voir aussi et de me connaître en tant qu’accompagnante. Elle m’a renvoyée aussi à la femme et à la maman que je suis. (p. 12)

Nous observons aussi chez les parents accompagnés des qualités et compétences que nous aimerions incarner ou développer dans notre vie professionnelle et personnelle. Pour ma part, lors du bilan du groupe Interculturalité-Parentalité (2017), je confiais aux femmes participantes

C’était beau [ces rencontres]. J’apprends aussi à travers vous, à travers vos différentes façons de faire. Pour ma pratique d’éducatrice, puis peut-être un jour, ma vie de maman [...]. (Groupe Interculturalité-Parentalité, p. 5).

⁵⁸ L’atelier de ressourcement permet de « se recentrer sur soi-même et sur ses besoins de femme. Un espace de parole pour échanger sur son vécu et son expérience parentale ». L’atelier maternité-vitalité propose des « activités de gymnastique sensorielle, de relaxation et de créativité [qui] favorisent un climat de partage, de confiance et de découverte de soi et de son futur bébé. ». ([Au cœur de l'enfance](#), pages consultées le 4 mars 2020)

J'ai appris, entre autres, des outils éducatifs mais aussi une philosophie de vie, une philosophie de la parentalité à travers mes rencontres avec les parents.

Nous sommes aussi conscient.es de récolter de nouvelles informations à travers les récits précieux d'expériences des parents, que nous utilisons dans nos accompagnements ultérieurs. Les étapes traversées, les enjeux rencontrés, les services découverts, les stratégies adaptatives créées par les familles dans l'expérience de situations éprouvantes sont tout autant d'indicateurs inestimables et concrets pour nous. Laura* décrit ce phénomène de construction de savoirs à partir des savoirs des parents, tout en soulignant encore une fois le travail de collaboration :

À chaque fois que je rencontre de nouvelles personnes, ça rajoute à mon expérience. Et puis la prochaine fois, ben je vais aller prendre « ah oui cette famille, elle avait vécu ça aussi. Comment elle a réagi? Est-ce que ça pourrait aider l'autre les stratégies qu'elle a mise en place? ». Tu sais, c'est pour faire des liens [...]. Parce que moi je sais pas ce que tu vis. Je peux pas le savoir, tu le vis toi. Donc, comment je peux t'apporter moi, de l'extérieur, [quelque chose à] ce que tu vis? Parce que tu as ta culture, moi j'ai la mienne, puis j'ai ma culture professionnelle qui est parfois différente de ma culture personnelle [...]. Mais en tous cas, moi, ça m'enrichit. Tout m'enrichit de toutes façons. [...] Je crois que c'est toutes les rencontres, les histoires de vie, les épreuves des uns et des autres, et de voir les résultats, comment ils s'en sortent. C'est des leçons. Des leçons et à la fois je me dis « je suis artisan de ça avec elles, c'est un travail d'équipe ». Je le dis tout le temps. Je crois qu'il n'y a pas une semaine où je ne le dis pas ça. (pp. 22-23)

En nous faisant confiance, les familles nous offrent leur histoire et les savoirs qui en découlent. Cette transmission de savoirs tout à fait informelle et inconsciente tend à horizontaliser la relation. Les mères-participantes à la recherche étaient, en effet, surprises de découvrir tous les apprentissages que les accompagnant.es font grâce aux parents. Elles partagent leur parcours, les façons qu'elles ont eu de traverser les défis dans leur vie, ce qu'elles sont comme personne, leur culture et leurs traditions,

croyanances, valeurs, modes de vie. Toutes leurs histoires sont autant d'apprentissages pour les accompagnant.es. En y portant attention, en cherchant à comprendre les tenants et les aboutissants de ces histoires, nous pouvons, à notre tour, transmettre ces savoirs à d'autres parents.

4.3.6. Trouver la « juste-proximité⁵⁹ »

Face à la souffrance vécue et relatée par de nombreuses familles, les accompagnant.es vivent parfois un sentiment d'impuissance. Nous avons conscience de cette sympathie qui dépasse notre rôle professionnel. Nous développons alors des stratégies pour nous protéger et continuer d'accompagner les familles sans s'épuiser. Pour Séverine*, le partage avec ses pair.es lui permet de ne pas se sentir seule à porter la souffrance de la famille (p. 26). Marie* et Geneviève* ont réalisé un travail personnel pour apprendre à gérer l'impact de la souffrance des familles sur leur propre vie. Marie*, pour prendre soin des vieilles blessures réveillées par le récit d'un parent :

Je suis allée chercher du support, je me suis faite accompagnée, j'ai vu en moi mes projections, j'ai vu en moi les lieux de moi qui souffrent aussi, j'ai nettoyé les blessures aussi. Plus la souffrance est intense, plus elle vient chercher la mienne, puis comment je m'auto-accompagne, je pense que je peux mieux être présente à l'autre. (p. 19)

Et Geneviève*, pour s'engager un peu moins émotionnellement dans la relation tout en restant présente :

Je pense que c'est la plus saine des choses [d'avoir un niveau d'engagement fort auprès des familles avec des impacts comme [elle] a eu, tout en ayant

⁵⁹ À l'instar de Depenne, D. (2017) et d'une stagiaire rencontrée au CPS, je préfère le terme « juste-proximité » à celui, trop souvent utilisé, de « juste-distance ». De la même manière qu'« accompagnement » accorde une place au pouvoir d'agir et à la singularité des personnes par rapport à l'« intervention », la juste-proximité met l'emphasis sur la rencontre. (Comment se rencontrer si l'on reste à distance?).

cette barrière émotionnelle]. Mais que c'est beaucoup plus difficile de le faire que de ne pas le faire. Donc, ça nous demande plus d'engagement personnel et de discipline soi-même, d'avoir, de mettre, de construire des barrières, que de ne pas en avoir. Je pense que c'est plus facile de ne pas avoir de barrières que de les avoir. Mais c'est hyper important. (p. 15)

Elles tentent de (re)construire une juste-proximité avec le parent : distinguer ce qui est de la responsabilité ou du vécu du parent du leur, tout en maintenant une présence, en continuant d'accueillir la personne et ses émotions. Marie* l'explique :

Je crois que mon dernier apprentissage, c'est de me respecter dans « ne pas prendre en charge mais accompagner ». J'ai vraiment lâché...j'ai l'impression que j'ai lâché quelque chose. Je le savais, avec ma tête. Et là, je le sens avec mon corps. Si je veux continuer à faire ce métier-là, je dois « ne pas prendre en charge ». Je dois laisser à l'autre la responsabilité. Quel que soit son niveau de souffrance, quel que soit son niveau de joie, je ne peux pas m'approprier ça. C'est à lui. Et ça, c'est dur, parce que je suis en première ligne là. Lors de fausses couches, c'est des émotions, des tsunamis de larmes que je récolte. Des mamans en deuil à cause de la guerre. C'est comme...C'est énorme la révolte, la colère qui se présentent. Des mamans suicidaires aussi, la détresse, le désespoir là. C'est des vagues que j'accueille en première ligne. Puis des fois, c'est la première fois qu'elles en parlent et si je continue à faire ça – parce que je pense que c'est ce qui m'appelle là – je fais pas grand-chose, mais en tous cas je dois créer les conditions parce que ça vient souvent à moi – je ne peux pas prendre en charge. Et il faut que j'accepte mon impuissance et, en même temps, toute ma puissance en restant là. J'ai de plus en plus d'outils pour être présente. Et ... et accueillir, contenir, mais laisser à l'autre la responsabilité de son destin. Faire confiance. (p. 19)

Dans ces métiers de l'accompagnement, l'un des déterminants essentiels est cette capacité à trouver la juste-proximité avec la personne accompagnée, sans prendre en charge, ni prendre le poids de la situation de vulnérabilité. Le savoir construit par la rencontre avec les parents et leurs enfants se décline donc en partie par ce *prendre soin de soi pour prendre soin de l'Autre - ou pour l'accompagner à prendre soin de lui* et, en partie, par les gestes, les attitudes et valeurs inspirés de ceux des parents et mélangés aux nôtres.

La présentation des mères immigrantes et réfugiées accompagnées et des accompagnant.es dans le milieu où a lieu notre rencontre a ouvert la porte sur la place de nos savoirs communs et respectifs. Avant tout, cette présentation soulevait les savoirs organisationnels du CPS. La proximité des valeurs des employé.es avec les valeurs de l'organisme, la confiance et l'autonomie qui leur est accordée et, d'une certaine manière, la recherche d'une horizontalisation du pouvoir organisationnel, déterminent les contours dans lesquels se construit la relation des parents immigrants et réfugiés et des accompagnant.es. Dans le cadre de cette relation, un ensemble de savoirs a été extrait des récits des mères immigrantes et réfugiées et des accompagnant.es, construits à partir d'informations, d'expériences, de valeurs, d'attitudes communes ou singulières.

Afin de présenter et de reconnaître aux participant.es leurs savoirs – qu'elles aient conscience ou non de les porter – j'ai créé des nuages de mots (Figures 4.3 et 4.4) à partir des citations de verbatims sélectionnées dans le tableau thématique dédié aux savoirs des parents immigrants et réfugiés et des accompagnant.es. Ces nuages représentent donc nos savoirs. Je les ai présenté dans les rencontres de groupe, ce qui a été très apprécié par l'ensemble des participant.es et particulièrement par les femmes accompagnées.



Sans vouloir accorder plus de valeurs aux savoirs des accompagnant.es du CPS et selon les données récoltées dans le contexte de cette recherche, les savoirs professionnels construits et mobilisés par ces dernières requéraient une partie distincte. En effet, ces savoirs participent de la relation d'accompagnement établie avec le parent. Bien entendu, cette relation ne repose pas sur les seules épaules des accompagnant.es. Mais, pour reconnaître le parent dans sa pleine humanité, travailler en collaboration avec lui, créer un lien de confiance et soutenir son pouvoir d'agir – donc, donner place aux savoirs des parents – cela nécessite des savoirs professionnels particuliers et une approche de l'accompagnement bien particulière elle aussi. Je souligne par ailleurs la richesse des savoirs des parents dont nous nous nourrissons pour agrémenter nos propres savoirs, à la fois personnels et professionnels – alimentant ainsi notre pratique auprès des parents. Ces apprentissages réalisés auprès des parents nous enrichissent de stratégies et d'outils que nous pouvons réutiliser auprès d'autres familles ou dans notre vie personnelle. Les savoirs sont donc mobiles, ils se transmettent de personnes à personnes puis sont transformés.

Le chapitre suivant fera le lien, en exposant les processus de circularité, de réflexivité et de transformation des savoirs avant de rapporter le tout à la spécificité de la relation d'accompagnement en contexte interculturel.

CHAPITRE V

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS – PARTIE 2

*« Si tu dis à ton enfant
que tous les humains sont pareils,
tu lui apprends la tolérance.
Si tu dis à ton enfant
qu'on est tous différents
et que ces différences
sont les richesses de l'humanité,
tu lui apprends l'amour. »
Naomie Fontaine*

Les savoirs présentés dans le chapitre précédent soulèvent plusieurs éléments favorisant leur circulation et la construction de nouveaux savoirs. Dans ce chapitre, j'aborde, dans un premier temps, la circularité des savoirs entre les mères immigrantes et les accompagnant.es, entre pair.es et, parfois même, au-delà, qu'ont laissé apparaître les données. Dans un deuxième temps, je présente le travail réflexif associé à la circularité des savoirs et conduit individuellement ou collectivement par les mères et par les accompagnant.es. Ces deux processus de circularité et de réflexivité des savoirs me permettent de présenter, en troisième point, les transformations opérées par les mères immigrantes et les accompagnant.es suite aux deux processus suscités. Finalement, je termine ce chapitre en présentant les spécificités de la relation d'accompagnement en contexte de diversité culturelle.

5.1. Circularité des savoirs

Au cours des entretiens avec les mères immigrantes et les accompagnantes, j'ai observé des transferts de savoirs de plusieurs types entre les personnes. Sans surprise, j'ai relevé un transfert de savoirs des accompagnant.es vers les parents et entre pair.es accompagnant.es. J'ai aussi noté le transfert des savoirs des mères immigrantes vers les accompagnant.es et entre elles. Toutefois, il est aussi apparu que ces savoirs transmis continuaient leur mouvement. Ils ne sont pas figés une fois transmis, ils continuent leur chemin : à la famille, aux amis, à d'autres parents accompagnés, etc. L'utilisation du concept de circularité des savoirs est alors apparu plus cohérent et évident que celui de transfert des savoirs. Les paragraphes qui suivent détaillent les différents types de circularité qui se manifestent à travers les données.

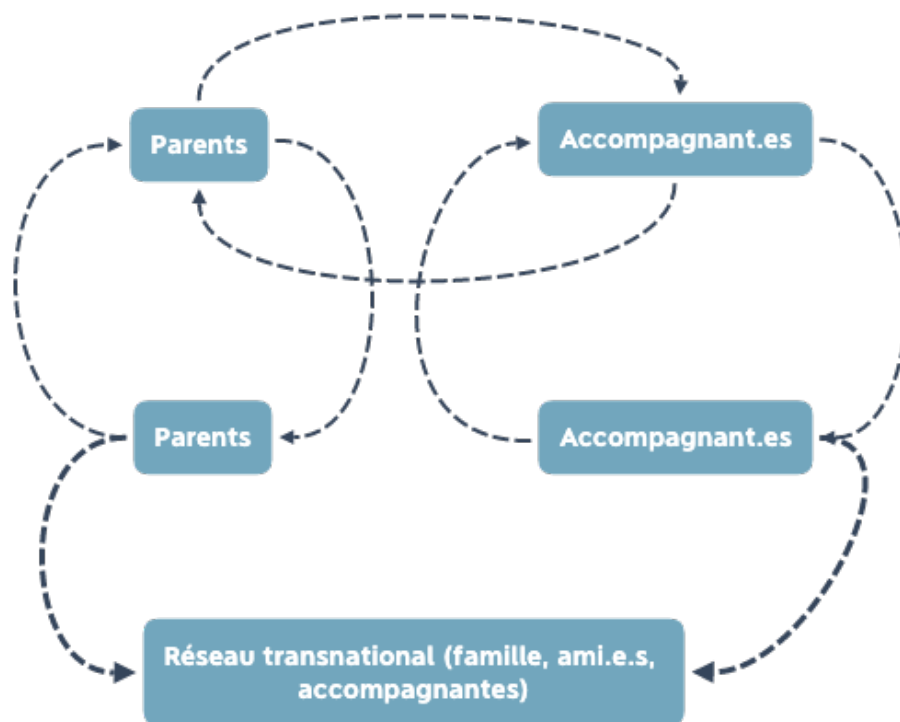


Figure 5.1 Réseaux de circularité des savoirs

5.1.1. Circularité des savoirs des accompagnant.es

Lors de la rencontre commune qui soulignait la fin de mon terrain de recherche, Baptiste* a soulevé un point oublié dans la circularité des savoirs : celle entre accompagnant.es. Elle est pourtant apparue dans leurs récits, notamment chez Alice* qui relevait les savoirs éducatifs parentaux appris de ses collègues ou chez Baptiste* qui exprimait la possibilité de se référer à ses collègues lorsqu'il se confronte à des situations complexes.

Les participant.es à la recherche – parents et accompagnant.es - exposent clairement la transmission de savoirs des accompagnant.es aux parents du CPS. Cela n'a rien de surprenant dans un organisme orienté vers les services de prévention et de clinique des enfants et des familles. Les savoirs professionnels décrits dans le chapitre 4 sont très largement nommés par les femmes accompagnées et les accompagnant.es, parmi les savoirs transmis. Laura* communique ses savoirs au sujet du fonctionnement des institutions :

J'apporte autre chose [que l'expérience d'avoir un enfant à besoins particuliers]. Le parcours de santé, le cadre, l'institution. Et elles se rendent compte que peut-être je le vis pas [l'expérience d'avoir un enfant à besoins particuliers], mais je l'entends, je le comprends. Je peux pas me mettre à leur place, je saurai jamais, mais j'apporte autre chose. [...] (p. 13).

On retrouve aussi des informations plus subtiles soutenant la compréhension de la société d'accueil. Nous informons les parents sur les comportements et attitudes acceptés et reconnus par la société québécoise et ceux qui sont rejetés, voire condamnés. Par exemple, dans l'exercice de l'autorité parentale, Anne évoque :

Je dirais que j'ai appris ça, d'abord en observant comment l'éducation se passe ici : avec les enseignantes, avec toi, et aussi avec le fait qu'ici, on ne fouette pas l'enfant, on ne tape pas sur l'enfant. Tu peux le chicaner, mais

on ne le tape pas. Pour que l'enfant comprenne ce « non » dès le bas âge, ça passe par le fouet [chez nous], pour un enfant qui est têtu. Chez nous, on fouette l'enfant. [...] Pour moi, l'autorité ici se fait dans la parole. Dans le sens où j'apprends à mes enfants à lire mes humeurs et la tonalité. La manière dont je parle quand je suis gentille, quand je suis calme, quand tout va bien, c'est différent de quand je parle quand [...] quelque chose ne va pas. (p. 24)

Nous transmettons aussi des stratégies et outils éducatifs, outils de développement personnel et de communication, stratégies pratiques d'adaptation à l'hiver. Charlotte précise à ce sujet :

Je me dis « l'organisme était bien placé, au bon moment pour moi ». Et je crois que, peut-être, c'est la même chose pour d'autres parents aussi. Mais là, c'est pas seulement côté santé-santé où il faut prescrire des médicaments, il faut faire des piqûres. Eux, ils voyaient la chose un peu plus globale. Ils me posaient des questions « comment les enfants s'intégraient ? » [...]. Ils me donnaient des conseils, les livres, quel genre de livre mon garçon doit lire, vu son âge ? C'était plus global. Il y avait même je crois....quelqu'un qui faisait la thérapie par la musique [...] on a été le voir. Donc, c'est un peu plus général. Pas vraiment fixé sur la santé. L'alimentation, le papa qui n'était pas là. Donc, ils me donnaient des conseils, ils parlaient aux enfants. [...] peut-être lors des consultations avec la pédiatre, les conseils qu'on me donnait, surtout l'enfant, comment les aider à bouger car vu leur âge, ils en ont besoin, même dans le froid, [...] à la maison, en hiver le chauffage est très fort, ils m'ont dit « c'est pas la peine d'acheter les refroidisseurs, mets de l'eau juste à côté du chauffage ». Ce sont des choses que je continue à faire, qui marchent. Je connaissais pas, j'ai appris par là, et je continue de le faire, ça marche très bien. Des petits conseils, je me souviens pas desquels. Mais je connaissais rien, j'ai beaucoup appris d'ici et [de l'Intervenante communautaire scolaire⁶⁰] aussi. (p. 4)

⁶⁰ « Le projet des intervenants communautaires scolaires vise le renforcement du lien école – famille – communauté. L'intervenant communautaire scolaire entre en contact avec les parents, principalement issus de l'immigration, autour d'ateliers ou d'activités à l'école. L'ICS permet aux nouveaux arrivants d'être mieux préparés, en tant qu'individu et en tant que parent, pour comprendre et s'adapter à leur parcours d'intégration et à soutenir celui de leurs enfants. » Réseau réussite Montréal, <https://www.reseautreussitemontreal.ca/projet-des-int-scolaires-ics/>, page consultée le 19 février 2020.

Laura*, Séverine* et Baptiste* ont pour volonté de transmettre aux parents leur façon positive de regarder l'enfant, surtout lors de l'annonce d'un diagnostic de retard de développement, de trouble du spectre de l'autisme ou de maladie : le considérer à partir de ses forces et de ses progrès, plutôt que seulement à partir de ses lacunes, difficultés, handicaps, comme nous l'avons vu plus haut (4.3.1). Guider ces parents à voir leur enfant comme « une personne valable qui n'est pas juste un problème » (Séverine*, p. 28). De la même manière, nous espérons que les parents apprennent à voir leurs propres forces et à reconnaître leur expertise parentale, professionnelle ou relationnelle (Laura*, p. 25). Marie*, quant à elle, transmet aux parents ses savoirs liés à la connaissance de soi : « apprendre à connecter avec ses émotions, à les exprimer, à rester en contact avec [soi] » (p. 12), à mettre « ses limites » (p. 13), à « oser leurs choix » (p. 14), à avoir du plaisir en famille.

Nous partageons aussi notre expérience aux parents. Pour Baptiste*, c'est une façon de leur démontrer notre authenticité, notre entièreté : le Baptiste* musicothérapeute est le même que le Baptiste* en dehors de son rôle professionnel. Il explique

que notre posture permet définitivement un échange où on n'est pas froid, on n'est pas séparé. On est authentique, on est transparent aussi dans notre façon d'être. Et si on a besoin aussi d'utiliser nos propres expériences pour accompagner les parents, on va le faire. (Groupe accompagnant.es, p. 11)

Quand cela nous semble bénéfique à l'accompagnement, nous discutons de nos expériences à la fois communes et singulières aux leurs. Nous transmettons, de cette manière, des informations et des propositions d'outils par les stratégies que nous avons nous-mêmes expérimentées. Cela nous permet de reconnaître le vécu des parents par une compréhension plus concrète de leurs enjeux, de libérer leur parole, de construire le lien de confiance avec eux.

Certaines mères disent acquérir des savoirs être auprès des accompagnant.es. Latifa parle d'attitudes qui l'ont aidée à mieux vivre la période d'adaptation à sa nouvelle vie et à être plus détendue dans sa relation avec ses enfants :

J'ai appris à être patiente, laisser le temps faire les choses et s'intégrer graduellement. Et ça ne sert à rien [...] d'imposer les choses à son enfant, c'est-à-dire « non, tu vas dans cet atelier ». [...] moi, je vois la chose bien pour lui, ça va l'aider à apprendre plein de choses, mais il était pas prêt psychiquement. J'ai appris à laisser faire les choses et se donner le temps.
(p. 10)

Sarah, Latifa et Aya disent avoir reçu des accompagnant.es de l'amour et de l'espoir. Un soutien essentiel selon elles pour persévérer dans les moments difficiles contribuant au sentiment d'appartenance, à l'impression de faire partie d'une famille.

La transmission des savoirs ne s'arrête pas à un individu ou à un groupe d'individus. Les mères accompagnées ont indiqué transmettre à leur tour les informations reçues par les accompagnant.es et les apprentissages réalisés au CPS (ou, plus largement, au Québec), à leur famille restée au pays. Les savoirs poursuivent leur route, au-delà des personnes initialement destinataires. Charlotte et Latifa discutent de ce phénomène :

Charlotte : Et même quand je parle avec la famille au pays, je leur dis « bon, peut-être que là-bas [au pays] c'est comme ça, mais c'est mieux de le faire comme ça » [...] Donc je continue [à faire circuler l'information].

Latifa : oui c'est vrai Charlotte. Des fois, on devient intervenante avec notre famille. D'une manière ou d'une autre. [...]

C : des fois même au pays on [...] achète [des choses aux enfants], mais on leur dit « mais vous gaspillez ça! ». [...] on ne reste pas avec [les enfants]. Je leur dis « il faut du temps pour eux, on revient le soir fatiguée mais il faut du temps pour eux. La télé c'est à [19]h qu'il faut arrêter ». Je leur dis « 1h par jour pas plus, pour la télé, les tablettes, on nous le répète, des fois même 45 min ils disent ». C'est des choses que j'essaie de transmettre. (Groupe parents, p. 12)

Charlotte et Latifa soulignent aussi qu'elles transmettent leurs acquis à des parents nouvellement arrivés au Québec, qu'elles rencontrent dans différents contextes (centre commerciaux, travail). C'est une façon pour elles de redonner aux parents qui pourraient en nécessiter, le soutien qu'elles ont reçu. (Groupe parents, p. 17)

5.1.2. Circularité des savoirs des parents

Bien qu'elles soient conscientes de redonner à d'autres ce qu'elles ont reçu et appris ici, les mères accompagnées se sont montrées moins conscientes de ce qu'elles pouvaient apporter aux accompagnant.es. En analysant leurs récits, quelques résultats apparaissent. Rajah a transmis aux accompagnant.es des informations sur l'existence de nouveaux services publics d'évaluation pour les enfants à besoins particuliers. Elle et Charlotte pensent aussi transmettre aux accompagnant.es des connaissances sur leur culture, qui soutiendront, selon elles, la construction de nos compétences de communication auprès de parents de toutes origines :

[Ce que j'ai appris aux accompagnants c'est] peut-être quand je parle de chez moi, de mon pays. [L'intervenante communautaire scolaire] m'avait dit que, grâce à moi, elle connaît un peu le Togo. Quand elle rencontre des parents des pays voisins, elle essaie de comparer à mon pays de référence, parce qu'elle connaît un peu mon pays maintenant. La culture, les gens, les échanges, les ethnies qu'on a...peut-être ça. (Charlotte, p. 12)

Selon Rajah et Charlotte, le fait de nous parler de leur culture permet d'apprendre sur celle-ci, de mieux comprendre une situation ou un comportement d'une famille et d'identifier ce qui peut être en lien avec la culture ou pas de cette famille. Rajah souligne que

Quand je parle de ma culture, ils vont apprendre beaucoup de choses, les intervenants, des parents de diverses origines. Ils vont développer une compétence vers n'importe quelle culture, [...] C'est des compétences qu'ils développent avec nous. [...] c'est le contact, la communication, comment réagir avec ces parents. C'est ça. (pp. 13-14)

Pour elle, partager sa culture entraîne l'accompagnant.e à développer des savoirs pour accompagner les familles immigrantes. Les groupes de parents ont favorisé des échanges autour d'us et coutumes propres aux cultures de chacune. Je n'en ferai pas la liste pour ne pas tomber dans un aspect culturaliste des savoirs, puisque ceux-ci sont transférables à toute personne accompagnée, peu importe sa culture d'origine. En effet, ce ne sont pas des connaissances spécifiques à une culture en particulier, mais bien des compétences générales à l'accompagnement psychosocial, telle que la communication, comme l'indique Rajah ; ou la patience, la persévérance, la résilience et une ouverture à la joie dont Sarah a pris conscience, grâce au reflet de deux accompagnantes avec lesquelles elle a cheminé (p.12).

Les accompagnant.es ont été plus éloquentes, dans leurs récits, sur les savoirs que nous recevons des parents. Nous considérons que les parents nous transmettent une autre façon de penser le monde, une ouverture à d'autres réalités vécues par les femmes, les hommes, les enfants rencontrés. Pour Geneviève*, la transmission de savoirs parentaux par les mères rencontrées l'aide à se construire comme maman :

Je pense que le fait d'avoir du recul dernièrement grâce à la grossesse, grâce à sa naissance, parce que je suis à la maison, toutes les choses que je ne savais pas sur le coup que les familles m'ont apportées, ça ressort maintenant que je suis en pratique comme parent. Presque chaque jour, [...] j'ai souvenir de quelque chose qu'une maman m'a dit, ou une expérience que j'ai eu avec un parent. Et je dis « je suis le parent que je suis aujourd'hui grâce aux familles qu'on accompagne au CPS » sérieusement. Je pense que l'amour que j'ai trouvé pour [mon fils] c'était inné. [...] Mais la pratique de l'amour au quotidien, je pense que [...] les familles du CPS... j'ai été témoin de tellement d'amour, de tellement de belles choses dans la vie, que je pense que ça a formé la maman que je suis aujourd'hui. Elles m'ont tout apporté. Sérieusement. C'est riche. On est privilégié de pouvoir travailler avec tellement de familles différentes, de belles belles belles personnes. On est vraiment privilégié, je pense. [...] (pp. 15-16)

Certaines femmes accompagnées évoquent l'aspect intergénérationnel de la circularité des savoirs. Elles discutent de ce qu'elles ont reçu de leurs propres parents : la culture, les valeurs, la langue, les expériences. À leur tour parents, elles choisissent ce qu'elles conservent ou non des savoirs transmis par leurs parents et y associent des éléments qui leur sont propres. Lisa, par exemple, souhaite transmettre l'amour qu'elle a reçu comme enfant, tout en étant moins protectrice que sa mère l'a été (p. 12). Josée souhaite transmettre à son fils du temps de qualité, du temps de loisirs passé ensemble, là où ses parents n'ont eu que de rares journées de vacances avec leurs enfants, durant leur vie active (p. 20). Elles sont conscientes de ce qu'elles ont reçu, valorisent certaines valeurs transmises par leurs parents, en remettent d'autres en question pour construire leur propre parentalité.

Aussi, les femmes accompagnées sont lucides quant à la capacité des accompagnant.es de transmettre à leur tour les savoirs reçus, par exemple à d'autres familles accompagnées. Latifa partage son expérience d'immigration. Elle pense que cette expérience positive encouragera les accompagnant.es à poursuivre leurs efforts auprès des familles. Charlotte et Aya élargissent l'expérience d'immigration aux expériences de vie. Elles les considèrent comme des références possibles à utiliser dans l'accompagnement d'autres familles. Par contre, Charlotte n'avait pas pensé à la possibilité que les accompagnant.es partagent les savoirs transmis par les parents accompagnés dans leur sphère personnelle. Lorsque j'ai présenté les résultats préliminaires de la recherche au groupe de parents, elle a réagi :

[...] Je ne me suis pas rendue compte qu'on vous transmettait autant de choses! Mais c'est vrai, ça vous permet de prendre du recul, de voir un peu [...] comment [vous] améliorer aussi. Et pour vous aussi au niveau personnel, dans vos familles aussi, le partage d'expérience ça vous apprend sûrement des choses. (p. 9)

La circularité des savoirs dépasse alors largement la sphère de la relation d'accompagnement entre les parents immigrants et les accompagnant.es, pour

s'étendre à leurs réseaux personnels et professionnels respectifs. Elle conduit aussi les un.es et les autres à se distancier de leur pratique et à s'inscrire dans une démarche réflexive.

5.2. La place de la réflexivité dans les savoirs

En discutant de la circularité des savoirs entre les parents et les accompagnant.es et en dehors de leur relation d'accompagnement, j'ai pu observer les processus réflexifs des participant.es, sous-jacents, dans les entrevues individuelles et de groupe. Ce travail de réflexion – et de remise en question - sur soi et sur ses pratiques est réalisé par les participant.es, seul.e ou en groupe de pair.es. Il est parfois difficile à mettre de l'avant, surtout chez les mères accompagnées ; et, souvent, il est très conscient et volontaire, principalement chez les accompagnant.es et les mères qui ont réalisé un travail sur elles. Dans les paragraphes qui suivent, j'évoque d'une part, le travail réflexif mené par les mères immigrantes et, d'autre part, celui mené par les accompagnant.es.

5.2.1. Réflexivité chez les parents

La réflexivité des mères apparaît de plusieurs manières dans les récits et dans le groupe. Dans un premier temps, on observe *une quête de sens pour leur vie*. D'abord, leur manière de penser et de réfléchir le monde dans lequel elles vivent apparaît dans plusieurs récits, comme c'est le cas de Sarah qui questionne ici la domination des hommes sur les femmes.

Je n'aime pas ma culture dans ma vie : que les hommes soient commandeurs. Je déteste la vie comme cela. Parce que pour moi, je suis une personne qui est capable de tout faire. Mon mari me comprenait très bien. Jamais jamais jamais dans ma vie avec lui il a été le commandant. [...] Lui était exactement comme moi. Il n'aime pas cette façon de faire. [...] C'est pour cela que j'ai décidé de l'épouser. Parce que je vois les problèmes de mes amies, leur relation avec leurs maris... Je me suis toujours battue contre cela. Je pense que ce n'est pas correct, je crois que notre raison de

vivre, c'est d'être heureux, d'avoir du plaisir, d'aimer, la nature. [...]. Mais les hommes, les personnes ont des œillères, ils ne regardent pas, sont toujours tristes. Ils sont déprimés. Je n'aime pas cette façon de vivre depuis que je suis petite ; c'est traditionnel, ce n'est pas moi. Si c'est logique, ok, si ce n'est pas logique, non! Je ne refuse pas pour refuser. Je pense. Parce que la vie c'est logique, toujours. Vivre, c'est logique. C'est ma façon de penser. (p. 2)

D'autres remettent aussi en question certains éléments de leur vie de femme, des incohérences entre le fonctionnement de la société et leurs convictions profondes. Lisa exprime dans son récit, à ce sujet, la pression de sa famille et de ses ami.es pour retourner au travail après son premier enfant, ou l'exigence d'un rythme de vie stressant lorsqu'elle vivait au Brésil (p. 7). Elle trouve peu évident d'assumer ses besoins qui vont à l'encontre des normes couramment admises et valorisées par ses proches. Sarah, Lisa, Anne et Martine nomment leur besoin de mieux se connaître. Elles pratiquent l'introspection, la thérapie individuelle ou participent aux activités de ressourcement entre mamans, qui mettent l'accent sur le développement personnel en lien avec la parentalité.

Pour Sarah, l'accompagnement reçu lui permet de mieux se connaître comme personne, de mieux se comprendre et d'acquérir des outils pour améliorer son quotidien et prendre soin d'elle, comme femme. Elle questionne également les textes religieux et construit une nouvelle manière de vivre sa foi, plus en lien avec la femme qu'elle est « dans son essence » (Marie*, pp. 10-11) et son mode de vie actuel. L'extrait ci-dessous dépeint son cheminement réflexif dans ces différents domaines.

Je ne me suis jamais aimée, à l'intérieur. Mais je faisais les ateliers de ressourcement avec Marie*. Je l'aime beaucoup. Il y a une connexion avec elle. Je n'ai pas besoin des ateliers, mais j'ai besoin d'être avec elle. Parce qu'elle a un grand cœur. J'ai eu beaucoup de sessions avec Mme C*., mais avec Marie*, je lui ai dit « je suis très triste, je n'aime pas les ateliers parce que ça touche la peine dans mon cœur. C'est très difficile pour moi de partager avec les autres femmes. ». Marie* me dit « Sarah, vous avez

besoin de participer pour vous voir en miroir ». Elle m'emmène devant un miroir et me fait pratiquer de dire devant le miroir « je m'aime ». C'est très difficile. Au début, je n'y arrive pas, mais après oui. Je comprends pourquoi je ne m'aime pas beaucoup. Parce que je n'ai jamais pensé à moi. Et il y a beaucoup de problèmes en moi : je me sens libre dans mon cœur. Depuis toujours, j'ai combattu pour être libre. Mais je ne le suis pas. Je ne suis pas libre. Je commence à réfléchir : où est le problème pour moi? Mes enfants ont besoin de moi. Je commence à bien manger, à relaxer. Je commence à intégrer une routine dans mes journées. Pour moi. Je suis une femme. Si mon mari part, ce n'est pas grave. Ma vie n'est pas pour lui, c'est pour moi. Mais j'avais une grande peine. Mais « ok, c'est correct. Je suis ici avec mes enfants. Je fais tous les efforts, je travaille fort. Mais non, c'est lui, c'est sa faute. Ce n'est pas la mienne ». Parce que avant je pensais que c'était ma faute. Mes enfants aussi : Y. est difficile : « mais ok, c'est lui, je dois accepter ; A., c'est comme ça, mais c'est lui. » Je remets à chacun ce qui leur appartient. [...] Si je pars pour faire quelque chose, je sens le jugement des gens parce que je porte le foulard. On ne me voit pas comme humain, on me met une étiquette. Ça m'affecte beaucoup. Parce que je suis musulmane... parce que les médias...ok, c'est vrai il y a des problèmes, c'est correct. Je me dis « je dois arrêter ces jugements, c'est moi. J'ai le droit d'avoir une vie libre, sans jugement. Je suis une personne. J'arrête le jugement des autres sur moi. » C'est le problème : je reste avec mon mari, avec mes enfants. Je suis allée faire le passeport de A. Il est canadien, c'est facile. Je portais le foulard. Avant moi, la dame du passeport était très très gentille [avec la personne d'avant]. Quand c'est mon tour, elle me regarde de façon dure, froide. Pourquoi? [...] tu me fais cela alors que mon fils est canadien ?! C'est fini! [...] oui, c'est la première raison [pour laquelle j'ai enlevé le foulard]. Pour ne plus avoir le jugement des autres. Je le décide, mais je n'enlève pas le foulard tout de suite. Parce que dans ma religion, c'est une obligation. Après cette situation avec cette personne, je commence à changer ma façon de regarder : pourquoi c'est une obligation? Pourquoi? Qui dit que c'est une obligation? Je me pose ces questions. « Qui dit que c'est une obligation? Mon Dieu, Allah? Non, ce n'est pas lui. Ce n'est pas lui, je le sais. Ce sont les personnes qui expliquent les textes, ce sont les hommes! Ce sont les hommes qui disent cela. Allah, dans le Coran, ne dit pas ça. Il dit toujours que nous sommes égaux. Toujours. Il dit « pense, lit ». Toujours. Il ne dit pas ce que l'on doit faire, il ne dit pas que c'est une obligation de se couvrir entièrement. Que dit-il? Il dit pour les vêtements « s'il y a problème, protège-toi ». C'est tout. Cela dépend de la communauté, de où l'on vit. Si je vis en Arabie Saoudite, il y a problème, je dois me couvrir. [...] Oui, il dit toujours à la fin « pense, pense ». Qui dit cela? Ce sont les hommes, mon mari... Pourquoi on fait cela aux femmes? Après, je me suis dit « c'est moi qui décide! C'est ma décision, je n'attends

pas des autres qu'ils fassent le choix pour moi. C'est moi qui pense. Allah me dit de penser et de ne pas attendre que les autres pensent pour moi ». J'ai fait ce choix. C'est très difficile parce que je suis toute seule. Parce que les gens de ma culture se demandent « pourquoi elle fait ça? ». (Sarah, pp. 7-8)

Les épreuves personnelles ou les situations de racisme expérimentées invitent les mères à se remettre en question, à reconsidérer leurs priorités pour être plus en accord avec leur intériorité, avec ce qui fait du sens pour elles dans la vie. Dans ce travail réflexif introspectif, les femmes sont en quête de sens pour leur vie (Martine, p. 5), d'outils pour apprendre à s'aimer et pour devenir de meilleures mamans. D'ailleurs, selon Anne, les mères doivent travailler sur elles-mêmes pour pouvoir éduquer leurs enfants.

Parlant [du CPS], vraiment, c'est un lieu de ressourcement pour moi. Parlant de la pédiatrie sociale, j'ai trouvé un milieu convivial où on peut s'ouvrir et dire ses problèmes et en apprendre. Parce que savoir que tu n'es pas la seule au monde qui vit certaines choses, au moins, ça te conforte de savoir qu'il y a d'autres gens qui vivent la même chose et qui savent comment, et qui supportent. Parce que parfois, tu t'apitoies parce que tu dis « je suis la seule au monde à qui ça arrive » [...] et ça ne t'arranges pas, ça t'enfonces plutôt. Mais de savoir qu'y en a d'autres qui vivent la même chose et que quand ils te racontent leur expérience [...] et que tu t'enrichis pour pouvoir travailler ton côté intérieur. Parce que être une maman, c'est travailler sur tout le côté intérieur. Parce que ce que les enfants voient, c'est Maman, mais ils savent pas que Maman aussi a des histoires à l'intérieur. Elle doit travailler pour pouvoir donner ce que vous voyez. [...] J'ai aimé ici. Je peux pas entendre qu'il y a une activité ou qu'il y a quelque chose et que j'ai le temps et je viens pas. (Groupe Interculturalité-Parentalité, p. 18)

Dans cet extrait, Anne rapporte aussi l'importance de rencontrer d'autres parents : cela brise son sentiment de solitude face à des situations de doute ou face à des difficultés. Elle apprend également de l'expérience des autres parents. La réflexivité s'exerce aussi au niveau parental, à la fois par l'introspection et par le partage avec d'autres parents.

La réflexivité parentale et l'apprentissage par les paires est une deuxième façon pour les mères de réaliser un travail réflexif. Chez Josée, celui-ci s'articule principalement autour de sa parentalité et de sa présence dans des groupes de mères. Les groupes de ressourcement ou parents-enfants lui ont apporté différents éléments de remise en question, de réflexion, une diversité de façons d'être, de penser, de faire qui, parfois, sont loin des siennes mais qui lui ouvrent d'autres perspectives et lui permettent de réviser certains de ses préjugés. Elle apprend aussi des stratégies éducatives qu'elle expérimente avec son fils.

[Dans le groupe, je fais] des réévaluations de situations, de valeurs, de possibilités de réponses différentes. Aussi bien dans l'évolution de [mon fils], mais aussi moi versus les autres mamans. [Dans les autres organismes du quartier], ce n'est pas comme ici où on se pose plein de questions entre mamans sur l'éducation des enfants : comment on peut l'éduquer, qu'est-ce qu'on fait ou pas? [...] Ce n'est pas le même questionnement qu'on va avoir. [...] Ici, quand on vient, c'est qu'on se pose des questions et qu'on veut essayer de trouver un mieux. [...] Et comme je dis, les femmes qui restent ici, je pense que ce sont plus celles qui se questionnent sur leur enfant. Sinon elles fréquenteraient un autre groupe de Saint-Laurent. Ben de toute façon tu le vois, toutes les femmes qui sont ici, c'est ça. [...] Je pense aussi que vous avez plus de mamans engagées que dans les autres organismes. Ce n'est pas du tout la même chose selon ce que j'observe et rencontre. (pp. 22 à 25)

Les groupes de pair.es au CPS apparaissent effectivement comme des espaces de réflexivité importants pour les mères. Anne les considère comme une manière de confronter ses idées avec celles d'autres parents, de comprendre la société d'accueil et de mieux y accompagner ses enfants, d'interroger ses pratiques parentales, de briser le sentiment d'isolement ou de normaliser les enjeux rencontrés dans sa parentalité.

Et je dirai même que l'atelier qu'on a fait ici, ça m'a beaucoup aidée. Ça m'a donné d'autres perceptions de la société et de manières de faire. Parce que, quand tu fonctionnes dans ton couloir, dans ta cellule familiale sans essayer d'avoir les antennes un peu à côté, tu ne vois pas ce qui se passe à côté. Et l'enfant est confronté à ça. Mais quand plusieurs parents se

regroupent ensemble, tu écoutes différents points de vue, tu imagines ton enfant dans ce milieu avec tout ça : comment il va faire? Par rapport à ça, tu réadaptes l'éducation. [...] Bon, ça m'a aussi beaucoup ouvert l'esprit, parce que des fois, tu te dis que tu fais bien. Des fois, tu te dis que ce n'est qu'à moi que ça arrive. Mais entendre d'autres parents parler de leur réalité, tu comprends que c'est un problème qui est humain, que vous allez faire un front commun pour pouvoir agir. Par rapport aux idées qu'ils mettent sur comment ils vont faire, toi-même tu tiens ta position, et tu essaies [...], tu avais une idée, l'autre va développer ton idée et te montrer le bout qui n'est pas forcément ce à quoi tu t'attendais. Les ateliers comme ça, c'est bien. Surtout pour les parents. Parce que ça te permet, à toi parent, de te poser à chaque fois de nouvelles questions et de te mettre à chaque fois au défi, parce que parent là, ce n'est pas facile. Je ne sais pas si les autres parents ont les mêmes difficultés, les mêmes questions que je me pose. (pp. 25 à 27).

Aya et Latifa parlent aussi du groupe ou de l'échange avec les accompagnant.es comme d'espaces de formation où chacune peut transmettre son expérience de parent, ses connaissances et apprendre des autres.

L'intervenante nous met à l'aise, on peut raconter tout ce qu'on vit. [...] Sans limites. [...] Ça nous aidait beaucoup, moi, ça m'aidait vraiment. Et aussi, [...] on voyait l'expérience des autres. Des fois, je me suis dit « mon enfant n'est pas bien » et lorsqu'on se rencontre, on se réconfortait. C'était vraiment bien. On s'échangeait [...] des idées d'interventions auprès des enfants. Aussi, on a créé un réseau. (Aya, p. 2)

Cet apprentissage par les pair.es revient chez toutes les mères qui ont participé à des groupes et se révèle un facteur important de leur implication au CPS. En effet, le partage d'expériences communes permet aux mères de se sentir accueillies et de normaliser leur expérience.

5.2.2. Réflexivité des accompagnant.es

Lors des entrevues, j'ai été témoin du travail réflexif réalisé par les accompagnant.es antérieurement ou parallèlement à la recherche. Dans le cadre de l'orientation de la recherche sur l'aspect interculturel de la relation d'accompagnement, les

accompagnant.es ont été amené.es à me décrire leur rapport à l'Autre, à faire le lien avec leur histoire migratoire s'il y avait lieu et leur pratique professionnelle. Il est ressorti une prise de conscience de nos privilèges ou de notre chance vis-à-vis de notre situation actuelle et, parfois de notre histoire. Nous soulevons aussi une mise en perspective de nos problèmes face aux situations problématiques des familles que nous accompagnons, une déconstruction de nos préjugés à l'encontre de l'Autre, des autres. Le contact avec l'Autre, la personne différente de soi de par ses valeurs, ses traditions, ses croyances nous conduit en effet, à différents moments de notre vie, à construire puis déconstruire des stéréotypes et préjugés à l'égard de certains groupes culturels. Nous comparons le milieu dans lequel nous avons grandi et avons été élevé.es au milieu dans lequel nous vivons actuellement. Une occasion de *prendre conscience de nos préjugés et de les déconstruire*.

Chez Geneviève*, la prise de conscience de ses préjugés et de ses peurs s'est faite au début de l'âge adulte, à son entrée à l'université au centre-ville de Montréal :

Quand j'ai fait mon bac, j'ai fait une mineure en arabe moderne. [...]. J'ai voulu faire ça parce que quand je faisais mes études universitaires, c'était surtout dans une période – comme on vit toujours – où il y a une mentalité sociale [associant l'Arabe à l'inconnu], surtout vivant [dans l']ouest de l'île c'est « *oh my god! They're coming. They're terrorists, [...] they're different, they're others* ». [...] C'était dans ma première année d'université. *I was a bit sheltered, I have to admit, because that was one of the first few times that I have to take the metro* pour aller au centre-ville toute seule. Et c'était l'automne, j'étais dans le métro pour la première fois. Une de mes classes terminait vers 9h [p.m.], c'était tard, et j'ai eu peur. Parce qu'il y avait beaucoup de personnes, multiculturelles, *homeless people*, plein de personnes. Et j'ai vraiment eu peur et je me suis dit « mais pourquoi est-ce que j'ai peur? Je ne sais pas ». J'ai commencé à avoir de l'anxiété. C'est plus par rapport à ça : une peur de l'autre qui m'a amenée à avoir des préjugés. Et là, je me suis arrêtée, j'ai dit « non, ça suffit ». [...] Et j'ai reconnu des préjugés que j'avais appris pendant mon enfance et j'ai dit « je veux jamais avoir un préjugé sur une autre personne que je connais pas du tout, sur une autre culture. Je veux apprendre leur historique, leur langue, je veux me plonger dans l'arabe moderne, dans les pays arabes, dans tout,

pour pas avoir ce préjugé. » Et ça a complètement changé pour moi, mes préjugés. Et j'ai été capable aussi de changer les préjugés de mes proches. Et je pense que c'est hyper important que quand tu as une ignorance, qui, je pense, vient de notre société, tu dois prendre du recul, apprendre plus sur la culture. Tu dois faire quelque chose sur toi-même pour nourrir des choses positives. [...] peut-être que c'était quelque chose dans la culture de ma famille, mais il y avait quand même des préjugés contre les immigrants, surtout les Arabes [dans l'Ouest de l'île de Montréal]. (pp. 2-3).

Réalisant soudain l'ampleur et l'irrationalité de ses peurs, elle décide de s'informer et de se former davantage sur l'objet de celles-ci. Cet acte mature a grandement participé à la déconstruction de ses préjugés et à la diffusion, autour d'elle, de cette ouverture de pensée.

Pour Séverine*, l'expérience d'un voyage récent au Maroc l'a amenée à observer des rapports de domination hommes-femmes et à remettre en question le jugement qu'elle portait sur ces rapports de domination et l'accompagnement qu'elle peut proposer aux femmes rencontrées.

[Travailler avec les familles immigrantes], ça m'apporte d'avoir un peu moins de certitudes – même si j'en n'avais déjà pas beaucoup. D'apprendre à vraiment m'ouvrir à des choses auxquelles je ne m'attends pas. Tu sais, quand on a des mères qui sont prises par la décision du mari, on a des révoltes en tant que femme : de se dire « mais qu'est-ce qui est le plus important là-dedans, comment je dois vivre ça? Ok, j'ai le droit de dire ce que j'en pense, mais comment, jusqu'à quel point? On est ici, comment je vais faire pour l'aider? Enfin, d'abord pour essayer de comprendre vraiment ce qu'elle pense. » Je me rends compte en fait que je ne sais pas vraiment ce qu'elle pense. C'est pas facile à savoir. Quand je suis allée au Maroc, j'ai été vraiment choquée par la place de la femme, qu'on oublie ici. On oublie à quel point c'est une société d'hommes et en même temps, y a [des femmes] qui peuvent vivre leur vie. Mais c'est une société qui est tellement dominée par les hommes, où la femme est vraiment l'objet de l'homme. D'avoir vu et vécu ça là-bas, c'est comme si ça m'avait ouvert un peu plus sur les femmes qui sont ici : comment on n'a pas à les juger, à leur dire quoi faire, comment faire, ni à être choquée par ce qui arrive. Mais juste à les accueillir, à se poser. (p. 25)

Ce travail de décentration permet un nouveau rapport à l'Autre, affranchit des peurs de la différence. Nous nommons des préjugés déconstruits en apprenant à connaître les personnes, leur histoire et leur contexte tout en remettant en question l'origine de ces préjugés. Lors de ma rencontre avec le groupe de parents, je leur partageais mon expérience :

Le fait de rencontrer des personnes de tant de cultures différentes, j'ai beaucoup de préjugés qui sont tombés. Ça m'a donné une ouverture et [...] une envie en fait d'être curieuse. Mais d'être curieuse [...] j'ai envie de connaître comment ça fonctionne chez toi aussi. J'avais une maman camerounaise qui me parlait de la polygamie chez elle, dans le temps de son Papa. Et « je ne savais pas que c'était polygame! Et comment ça se passe la polygamie? Concrètement les femmes, comment elles s'entendent, dans l'organisation de la maison...? » Plein de choses qui, pour moi, étaient improbables dans ma pensée. Je sais que ça existe dans le monde, mais ça n'existe pas dans ma pensée parce que j'ai pas grandi avec ça. Là où avant j'aurai pu avoir de gros préjugés « c'est pas possible! On ne peut pas faire ça, c'est pas bien! ». Ben ça ouvre. C'est juste différent. Et en même temps, c'est super intéressant de comprendre comment une société peut se construire d'une manière différente. (Groupe parents, p. 18)

Dans leurs récits, les accompagnant.es affirment la non supériorité de la culture québécoise par rapport à celle des familles rencontrées, sans pour autant nier nos différences. Cette déconstruction des préjugés et des stéréotypes est associée à une posture de non-jugement et de bienveillance, comme cela apparaît dans le récit de Séverine*.

Il faut apprendre aussi à se dire « on peut pas tout faire ». De temps en temps, j'y repense. Et après, on peut pas tout faire. [...] Je repense à [une femme qui a choisi de déménager avec son mari aux USA plutôt que de le quitter], notamment avec un mari que l'on a du mal à accepter, tellement il est agressif. Et en fait, à chaque fois qu'on regarde comment ça se passe, on se dit « ben finalement, elle vit sa vie d'une manière qui n'est pas celle que l'on aurait choisi mais qui n'est pas non plus – on peut pas condamner tout ça – elle trouve ses chemins, qui sont différents des nôtres et quelque

part, ça bouge aussi. Il faut l'accepter. Ça va pas complètement contre nos valeurs. C'est ça, il faut qu'on apprenne à ne plus juger. [...] on a l'impression que notre culture est tellement meilleure... qu'il faut qu'on accepte d'autres choses. (p. 26).

Le contexte et les conditions dans lesquels chacun.e évolue influencent donc grandement la perception de l'autre et de son environnement. On l'a vu, la rencontre avec l'autre peut faire naître une prise de conscience de ce qui nous habite et, avec un travail sur soi, favorise la déconstruction de préjugés.

Nous réalisons aussi un travail réflexif sur *notre expérience migratoire* et nous en servons comme d'un *outil d'accompagnement*. En effet, en tant qu'(im)migrant.es, nous utilisons régulièrement cette expérience dans notre travail quotidien auprès de familles immigrantes. Cette expérience nous apporte des éléments de réflexion et de compréhension de ce que peut impliquer l'immigration pour une famille. Cela enrichit notre pratique lorsqu'on analyse notre parcours. C'est le cas de Laura* qui, à travers son expérience d'immigration, se rappelle son impression de « ne rien connaître, d'être complètement débutante en tout [...] comme si je recommençais tout à zéro. » (pp. 6-7). Elle a réalisé tout un travail sur elle pour considérer à nouveau ses acquis antérieurs à son immigration comme valables.

[...] Alors niveau humilité, je pense que je l'ai. Mais c'était éprouvant. Et je crois qu'en fait c'est moi qui me rabaissais beaucoup en me disant « nouveau pays, nouvelle pédagogie, c'est comme si je ne connaissais rien ». Et en fait, au fur et à mesure, je me suis dit « mais attend là, j'ai mon expérience ». [...] C'était trop, je pense. Humainement, ça m'a demandée de travailler fort sur moi. Vraiment à un point où c'était – wow! – c'est comme si je me déconstruisais pour reconstruire tout. Mais il fallait que je le fasse très rapidement. (pp. 6-8)

Séverine* aussi se souvient de son expérience d'immigration et fait le parallèle avec le sentiment d'isolement des parents immigrants qu'elle rencontre à travers sa pratique (p. 19). Pour Marie*, les difficultés administratives rencontrées pour régulariser sa

situation au Québec, ont été autant d'apprentissages personnels qui transparaissent dans son récit à propos de sa pratique professionnelle et sa capacité à se mettre à la place des familles qui éprouvent des difficultés à obtenir leurs papiers (p. 3).

L'expérience d'immigration vécue par la majorité des accompagnant.es de la recherche a une incidence importante sur notre compréhension des enjeux psychiques et adaptatifs des familles immigrantes. Pour Séverine*, son immigration et sa parentalité influencent sa pratique

par le fait de [...] savoir qu'on peut se sentir isolé de pas avoir la famille, les grands-parents proches de toi. En même temps, je comprends très très bien comment c'est agréable de ne pas les avoir [rires]. Parce que ça ferme aussi beaucoup de choses. Et c'est quelque chose que j'ai compris aussi ici. Le fait aussi de savoir que les perceptions sont différentes de ce qui se passe dans la réalité. (p. 19)

Pour rappel, Séverine a vécu une première immigration dans l'enfance et une seconde à l'âge adulte, devenue alors parent. Ces deux expériences sont associées aux expériences vécues par les enfants et les parents immigrants et lui donnent des éléments de compréhension de leur expérience émotive, psychique. De mon côté,

Il m'est arrivé à plusieurs reprises de mettre en avant mon statut d'immigrante auprès des parents. Souvent lors d'une première rencontre auprès d'un parent que je peux sentir méfiant, ou dont les enjeux d'intégration/d'adaptation au Québec sont nommés. C'est une façon pour moi de leur exprimer une certaine compréhension des défis que pose l'immigration, même si je suis bien consciente – et généralement je leur nomme – des privilèges et facilités que j'ai et ai eu en tant que française blanche à immigrer au Québec. Lorsque j'ai mis en avant mon expérience migratoire, j'ai eu l'impression de créer un rapprochement avec les familles. Comme s'il y avait un point commun sur lequel nous appuyer, une possibilité pour eux de déverser toutes les difficultés vécues, toute leur rancœur ou leur déception de leur arrivée dans un pays qu'ils idéalisaient. (p. 3)

Geneviève*, elle, a utilisé son expérience d'un premier emploi en français pour créer une proximité avec certains parents allophones.

Malgré le fait que j'ai fait mon éducation en français, j'ai fait mes études universitaires moitié anglais, moitié français, il y avait quand même des termes que je connaissais pas. Et je pense, au tout début, que ça m'a glissée dans un rôle – pas de pouvoir – mais un rôle de « on est sur la même page avec quelques-unes de nos familles qui parlaient pas trop anglais ni français », parce que j'étais un peu perdue aussi [rires]. Donc, je me souviens de l'une de mes propres techniques que j'ai utilisé pour créer une relation avec nos familles, c'était « moi, je suis anglophone et je travaille présentement dans un environnement francophone. Je comprends pas tout. Vous, vous parlez un petit peu anglais [...] et un dialecte d'un petit endroit en Afrique. Regardez, on va être perdu ensemble, mais on arrivera à trouver des solutions pour vos problèmes aujourd'hui. (p. 6)

En créant des ponts entre leurs expériences, Geneviève* a favorisé le lien de confiance et rassuré des parents peu à l'aise d'évoluer dans leur nouvel environnement social, dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas.

D'autres expériences de vie, telles que les deuils, la maternité, la parentalité, les questionnements identitaires nous apportent des outils très concrets pour travailler avec les familles. Geneviève* fait le lien entre le soutien reçu dans les épreuves vécues dans son enfance et son orientation professionnelle en relation d'aide, sa perspective sur la vie, une certaine ouverture sur le monde (pp. 1-2). Elle ajoute que son expérience de la grossesse lui a permis de comprendre intrinsèquement l'expérience des femmes qu'elle accompagnait et de mesurer les implications que la grossesse peut avoir dans des contextes migratoires :

Travailler enceinte [...], pour la première fois, j'ai été capable de me penser, de me voir dans les souliers des femmes enceintes que j'ai suivi pendant des années. Et de comprendre comment c'est difficile d'être enceinte et de *balancer* toutes les choses dans la vie qu'il faut *balancer* : c'est pas parce que c'est un handicap d'être enceinte, mais c'est physiquement demandant,

c'est physiquement fatigant, on est plus proche de notre physique, des choses qui nous font mal, on a peur. Et je pense que c'est universel d'avoir des peurs pendant la grossesse : de ne pas être un bon parent, des changements drastiques de la vie, les changements dans la vie de couple, dans la famille, dans tout. Malgré le fait que j'ai accompagné des femmes enceintes, les familles des femmes enceintes pendant des années, it was something else that I was never able to fully grasp the extent in which is drastically changing your life and how demanding it is on our bodies and it's my [vague] are completely to these mothers who are pregnant with their fourth, fifth and that have gone through traumatic experiences and just to get here while pregnant, it changes everything for me, and I know when I come back, I'll be able to give that much more because I have that deeper understanding of.... From my own perspective. (pp. 8-9)

Baptiste* raconte plusieurs accompagnements de jeunes en questionnement de leur identité de genre ou de leur orientation sexuelle. Impliqué dans une association et dans la recherche avec la communauté LGTBQAI+, il porte un regard réflexif sur son expérience et sur la manière dont il peut la transmettre aux jeunes.

Quand t'as pas de modèle, ou que t'es pas exposé à la communauté, ben oui, ça peut prendre 15 ans avant que t'allumes que ton orientation sexuelle c'est l'homosexualité ou la bisexualité ou l'asexualité [...]. Si t'es pas exposé à ça, comment veux-tu? T'as pas de connaissances qui te permettent de comprendre ton identité, qu'y a des mots pour expliquer ton expérience. C'est pas rien. C'est fou! Fait que je pense que c'est un peu [pour] ça aussi que j'ai le goût d'outiller ce jeune-là avec la communauté. Parce que j'en n'ai pas eu, et je sais que ça peut être dommageable et que ça l'aiderait d'avoir une communauté, d'avoir les mots pour exprimer qui il est. Qu'il soit capable de le dire pis qu'il dise avec fierté, [et] voir qu'y a pas de problèmes avec ça. (p. 10)

Nous utilisons nos expériences singulières dans notre travail, consciemment. Lorsque cela nous semble pertinent, nous n'hésitons pas à parler de notre vécu avec les parents. Nous avons réfléchi sur celui-ci, l'avons mis en perspective et l'utilisons ensuite pour imaginer notre accompagnement, pour tisser le lien avec les parents. Laura* transmet son expérience parentale aussi. Elle observe un déliement de situation, une ouverture au dialogue en passant par des exemples tirés de son expérience :

Je parle pas toujours de moi. Mais quand je sens que ça peut déverrouiller quelque chose, je le dis. Je sais pas comment l'expliquer. Mais en fonction de qui j'ai en face, quand elle n'ose pas trop parler d'elle, du coup c'est comme si je lui montrais l'exemple. Je fais du *modeling*. « Ben tu vois, je suis arrivée il y a 3 ans, ma fille, ça a été dur l'inscription à l'école... ». Et j'en rajoute pas en plus, c'est très authentique. Mais à chaque fois, ça fonctionne, ça déverrouille quelque chose. Peut-être pas tout de suite, mais après. [...] Et puis [...] ça résonne des fois avec ce qu'elles vivent. [...] Moi ça m'apporte d'ouvrir des liens avec des parents. D'utiliser mon expérience de maman quand des parents me disent « oh, comment ça se passe l'inscription? ». Et je dis « ben écoute, voilà, j'entends ça des mamans ». Donc, je rapporte des témoignages mais je dis « puis moi, je vais t'expliquer comment ça s'est passé pour moi ». (p. 12)

Ces expériences de vie et du quotidien sont aussi riches que les savoirs professionnels acquis dans notre pratique. Et le processus réflexif qui y est associé raffine d'autant plus ce savoir expérientiel et facilite son utilisation dans le cadre professionnel.

Enfin, les entrevues individuelles et les rencontres de groupe ont fait ressortir la nécessité de mettre en place des *espaces réflexifs pour soutenir l'évolution de la pratique des accompagnant.es*. De ce fait, lors du groupe d'accompagnant.es, Laura* et Marie* sont revenues sur l'expérience de leur participation à la recherche : pour elles, ces moments de rencontre, tant en individuel qu'en groupe, leur a donné un espace et un temps pour réfléchir sur leur pratique, pour faire des liens, du sens.

Par rapport à tout le processus [de recherche], ben prendre le temps, ralentir, voir ce qu'on fait. Parce que des fois, on est tellement dans le *speed* de tout que, [...] j'ai l'impression d'être dans un tourbillon. Et là, ça nous oblige à nous arrêter, à nous positionner, à voir ce qu'on fait, ce qu'on ressent, comment on perçoit l'autre, comment on se perçoit nous. Ça devrait être...tu sais, on devrait le faire régulièrement. C'est comme de l'analyse de la pratique, je l'ai perçu un peu comme ça. C'est aussi un projet autre, mais moi, ça m'a permis de recentrer des choses. Donc, c'est juste que ça donne envie d'aller plus loin, d'approfondir plus [...]. Ça éveille ma curiosité en fait. Et c'est rare qu'on rejoigne comme ça et les familles et les

intervenants, dans notre pratique. Des fois oui, on a l'avis des familles, l'avis des intervenants, mais ça se croise pas en fait. On en parle un peu et là, vraiment l'objectif, c'est ça. (Laura*, Groupe accompagnantes, p. 12)

Laura* et Marie* indiquent que ces espaces leur apparaissent essentiels à leur travail, ne serait-ce que pour « ventiler » (Laura*, p28) leur expérience et les émotions rattachées à une situation difficile vécue par une famille ou des situations complexes. Elles n'en ont toutefois pas toujours le temps (Marie*, p. 19) ou, dans certains cas, les espaces attribués à l'expression du vécu et à la réflexivité ne leur conviennent pas toujours (grand groupe, présence de la direction ou de collègues avec lesquelles elles se sentent moins à l'aise de partager).

Changer son regard de place, regarder le monde à partir d'autres perspectives demande un effort et est, parfois, confrontant. Mais ce travail réflexif sur soi, sur son rapport à l'autre et sur ses expériences personnelles et professionnelles apparaît essentiel pour accompagner les personnes immigrantes et réfugiées.

5.3. La circularité et la réflexivité comme outils de transformations des personnes accompagnées et accompagnant.es

La réflexivité apportée aux expériences de vie et aux savoirs partagés entre pair.es et entre mères immigrantes et accompagnant.es conduisent ces dernières à se transformer. Il n'est pas possible de déterminer exactement l'origine d'un changement, les causes étant généralement multifactorielles. Toutefois, les récits et les rencontres de groupe ont fait ressortir plusieurs facteurs de transformation chez les participant.es et différents types de transformations reliés à la relation d'accompagnement au CPS.

5.3.1. Facteurs de transformation

Plusieurs facteurs de transformation ont émergé des récits des participant.es. Le facteur expérientiel peut se décliner dans cette recherche, à deux niveaux. Chacun.e de nous

est confronté.e à un moment donné de notre vie à des expériences inattendues et involontaires telles que des deuils, guerres, maladies, situations de handicap. La vie nous amène aussi à faire l'expérience, par exemple, de l'immigration, de la parentalité, d'un emploi occupé. Rajah exprime cette idée du changement :

C'est sûr que la personne elle change. On ne reste pas les mêmes. [...] Elle change par rapport aux choses qu'on vit tous les jours. Par rapport à nos défis, par rapport à ce qu'on reçoit. Je sais pas moi...c'est sûr qu'on va changer. C'est sûr qu'il y a un changement. Rajah de 2016, c'est plus Rajah de 2018. Et je ne pense pas qu'elle va être Rajah de 2019. C'est sûr qu'on change. Le changement est là. Que ce soit au Canada ou dans mon pays. Mais ce sont les événements, c'est ce qui se passe dans ta vie qui te fait changer dans un sens ou dans d'autres. (p. 12)

Rajah évoque aussi un facteur contextuel : vivre dans une autre société que celle dans laquelle elle a grandi, l'amène à réaliser des transformations marquées par l'ouverture et l'acceptation de l'Autre tout en maintenant ses valeurs.

J'essaye de m'intégrer dans cette société, d'apprendre [...] mais c'est toujours en gardant nos principes de vie, c'est surtout les principes. Ici, c'est vrai qu'il y a beaucoup de liberté. Alors c'est vrai que c'est bien, mais la liberté elle a ses limites aussi. C'est tout. Parce que là, il faut qu'il y ait un changement parce que on est confronté tout le temps : au travail, à notre entourage. On est obligé de changer, on ne peut pas rester les mêmes. [...] par exemple c'est l'ouverture d'esprit, accepter l'autre [...] S'intégrer dans une société. Je sais pas moi. Il faut pas rester dans son coin [...] il faut élargir... (p. 13)

Elle se sent contrainte, d'une certaine manière, par le nouveau contexte dans lequel elle vit, à changer pour s'intégrer dans la société québécoise. De la même manière, le contexte dans lequel les accompagnant.es travaillent ou étudient - comme ça été le cas pour Geneviève*, Laura* ou moi -, n'engendrent pas les mêmes changements. On l'a vu pour Geneviève*, le début de ses études universitaires a marqué un tournant crucial dans son rapport à elle et à l'autre. Laura* raconte comment le changement de contexte a permis une transformation de son rapport à l'autre.

On a décidé de partir de région parisienne [vers la] province. [...] On ne se voyait pas élever un enfant dans les conditions dans lesquelles on vivait : avec la violence, la peur – j’avais souvent très peur quand je sortais, quand j’allais en cours, quand j’allais en stage dans les transports. [...] À un point où le soir on ne peut pas sortir seule en tant que femme. [...] Au début [au CPS] je ne me sentais pas à l’aise [avec les familles]. Je me suis dit « comment je vais faire? ». Parce que pour moi, voilà comment ça se passe les familles [d’autres origines] en région parisienne. Et ici? Et en fait, j’ai découvert des mamans tellement adorables, respectueuses, qui veulent justement connaître la culture, s’intégrer, et que leur enfant...et apprendre, et aussi parler de ce qu’elles vivent, et apporter un échange, que j’aurai jamais pu expérimenter je crois en région parisienne. (pp. 2 et 11)

Dans mon cas, ma reprise d’études au doctorat et les allers-retours entre la théorie et la pratique, m’ont aidée à faire plusieurs prises de conscience. Par exemple, j’ai réalisé l’ethnocentrisme des outils pédagogiques utilisés auprès des enfants de familles immigrantes. J’ai aussi questionné de nouveau ma posture et mon rôle d’accompagnante en tant que femme blanche d’origine française, portant donc tout un lot de privilèges bien différents de ceux des familles accompagnées.

Un autre facteur de transformation est le facteur relationnel. Qu’il soit en duo ou en groupe comme l’énonce Anne, la relation est aussi un facteur majeur de changement. Elle nous transforme, nous altère, nous modèle, parfois même, elle nous réinvente. Certaines rencontres sont fondatrices, d’autres moins significantes. Mais toutes ont le potentiel de déclencher un processus de transformation chez l’un.e ou l’autre interlocuteur.ice de la rencontre. En effet, toutes les familles rencontrées n’ont pas eu un impact fort dans mon cheminement, mais plusieurs d’entre elles ont participé de la transformation de la praticienne et de la femme que je suis. Il en va de même pour mes collègues ou pour les mères accompagnées. Ces dernières rapportent toutes qu’une ou plusieurs personnes de l’équipe du CPS sont des personnes incontournables de leur parcours ; sauf Rajah qui indique ne pas avoir eu de rencontre significative avec les accompagnant.es de la Maison de l’enfance.

Enfin, la réflexivité est un autre facteur de changement. Le processus itératif entre la pratique et la pensée - ou la théorie - crée le recul nécessaire aux accompagnant.es et aux mères accompagnées sur nos pratiques (professionnelles ou éducatives) et sur notre perception de soi, de l'Autre et du monde. Ce recul associé à des prises de conscience, apporte une nouvelle compréhension des événements et des personnes et provoque le changement.

Plus particulièrement, ces facteurs de changement (temporel, expérientiel, contextuel, relationnel et réflexif), induisent chez les accompagnant.es et les mères accompagnées des changements au niveau des savoirs éducatifs et parentaux, des savoirs professionnels des accompagnant.es, des savoirs liés à la connaissance de soi, au niveau personnel et au niveau de la perception de l'Autre.

5.3.2. Transformations des savoirs éducatifs parentaux

La rencontre entre parents et accompagnant.es ou entre accompagnant.es donne lieu à des transformations de pratiques éducatives et de postures parentales, à la fois chez les mères immigrantes et chez les accompagnant.es. Chez ces dernier.ères, les changements s'observent surtout dans la sphère personnelle, familiale mais aussi auprès des enfants accompagnés : la rencontre des familles nous apporte une réflexion, une relativisation ou d'autres façons de faire au niveau de l'éducation des enfants : qu'est-ce qui est important ou pas? Quelle attitude adopter face à tel comportement/réaction d'un enfant? De la même manière, la circularité des savoirs entre professionnel.les, par l'échange ou l'observation des savoirs éducatifs et parentaux des accompagnantes influence notre façon de faire au sein de nos familles ou de nos groupes. Alice* le vit avec ses enfants :

Même la façon de faire par exemple à la garderie ou à l'école : ah oui ici c'est vraiment cool, ça change « le jeu libre! ». Au Mexique, tu commences

à apprendre des textes par mémoire à 3 ans... ça m'a permis de voir qu'il y a d'autres façons de faire. Et c'est pas juste parce que tu connais pas [d'autres manières de faire] que c'est la meilleure façon chez toi. Non! Il faut aller chercher d'autres possibles solutions, d'autres façons de faire. C'est fermé là-bas, et ici, c'est autre chose, c'est merveilleux! [...] La façon de parler aux enfants. Ici, j'ai appris plein de choses, avec vous, à la garderie : la façon d'intervenir avec les enfants. Je me rends pas compte, mais je pense qu'au Mexique j'aurais fait autrement. Mais parce que c'est la société, et c'est comme ça, toutes les écoles c'est presque la même chose, il faut faire comme ça, la compétition « non le mien sait déjà lire, écrire, il a mémorisé 3 poèmes » Et ici c'est « allez jouer, ça va venir, il va apprendre à écrire, c'est pas grave ». Oui, je pense qu'on est plus relax, et non. Relax du côté académique : je suis pas très « oh non, sinon il va pas réussir dans la vie », non. Oui, je fais différemment [...] avec mes enfants. La façon dont on va intervenir « je vais pas te taper, on va parler, vient, on va parler » Tu vois, des petites choses comme ça, on a envie mais non [rires], je vais aller prendre un temps pour moi. Au Mexique, non, tu es la maman, il faut que tu sois là, 100%. Ici, c'est « non si moi aussi je suis fâchée, je suis fatiguée, j'ai besoin de temps. Laisse-moi, sinon je peux pas prendre soin de toi ». C'est de petites choses que j'ai apprises qui oui ont changé la façon dont j'interviens, notre relation en famille. (pp. 14-15)

Ces transformations s'exercent aussi dans la sphère professionnelle - comme c'est mon cas, moi qui ne suis pas parent. En tant qu'éducatrice, j'ai souvent échangé avec mes collègues parents et avec les parents accompagnés et observé leurs façons d'être et de faire auprès des enfants. J'ai finalement construit une pédagogie à ma propre couleur, au croisement de toutes ces réflexions, de ces observations et de mes valeurs personnelles, retenant ce qui faisait du sens pour moi et laissant le reste de côté.

Chez les mères immigrantes, Charlotte, Sarah et Latifa expriment aussi une transformation de leur posture de parent. Charlotte raconte que

pour les enfants, tout le temps, il faut prendre le temps de rester avec eux, de jouer avec eux. J'ai fini par acheter beaucoup de jeux aussi [rires]. Je trouve le temps pour eux. Ils ont besoin après l'école [de leurs] parents. Je me rends compte, [l'intervenante communautaire scolaire] me disait tout le

temps « trouve le temps pour toi, et pour les enfants ». Je l'ai appliqué, ça marche. (p. 12)

Elles se trouvent à la fois plus à l'écoute du rythme et des intérêts de leurs enfants et plus rigoureuses dans les routines et la responsabilisation (coucher et départs ponctuels, aide aux tâches domestiques, etc.). Elles consacrent plus de temps de qualité à leurs enfants, leur laisse plus de liberté pour explorer leur environnement. Anne observe chez elle un changement de l'autorité parentale. Elle raconte qu'au Cameroun, le parent tient l'autorité, et qu'elle a appris rapidement, au Québec, à transformer cette autorité pour dialoguer avec ses enfants (p. 23).

On voit bien ici l'impact des différents facteurs expérientiel, relationnel et réflexif sur la transformation des savoirs éducatifs et parentaux des accompagnant.es et des mères accompagnées. Le facteur contextuel apparait davantage dans les transformations des savoirs liés à la connaissance de soi.

5.3.3. Transformations des savoirs liés à la connaissance de soi

Dans mon expérience, les changements dans ma vie personnelle, depuis que je travaille en contexte interculturel et que j'ai immigré, sont importants voire fondateurs de la personne que je suis aujourd'hui. Les transformations personnelles reviennent le plus fréquemment et ce, tant chez les mères que chez les accompagnant.es. Quoiqu'il ait été plutôt difficile chez plusieurs mères d'exprimer explicitement les transformations qu'elles notent chez elles, celles-ci transparaissent à travers les récits. Pour Anne, le fait d'être isolée au Québec et l'ampleur de la charge de travail d'une famille nombreuse l'ont incitée à provoquer des changements d'organisation dans son couple : elle a confié certaines tâches domestiques à son mari, brisant ainsi l'organisation conventionnelle dans laquelle elle a été élevée (p. 28). Dans le couple de Rajah, les enjeux de reconnaissance des diplômes au Québec pour les travailleurs immigrés rendent difficile l'accès à l'emploi pour son mari. Elle a déployé sa détermination, sa

persévérance et son affirmation de soi la poussant à reprendre des études, à faire des stages et à déterminer des critères à sa recherche d'un emploi compatible avec sa vie de famille (p. 3).

Chez d'autres parents, on peut noter un gain en autonomie, en espoir, en force, en confiance, en estime, en amour, en respect et en bienveillance. Latifa indique que

Je suis devenue plus autonome. C'est-à-dire qu'en Algérie, j'étais femme au foyer. Là, je sens que je reprends ma vie. Je la reprends. Parce que c'est comme si j'ai fait une pause de 3 ans, depuis la naissance de Y. Je sens que je suis en train de revivre. Oui. Parce que tout est à sa place. Voilà. C'est ça. [...] je suis devenue plus autonome. Je n'attends pas que [mon mari] vienne me prendre, nous faire sortir. Non non. Je prends mes enfants, je les emmène, y a des activités à faire à l'extérieur. [...] Mais je suis là, je n'ai peur de rien, je peux avancer. J'ai de l'espoir, pour faire mes études, pour réaliser mes rêves. (p. 10)

Elle et Sarah se sentent valorisées et reconnues par les accompagnant.es, ce qui les fait se valoriser elles-mêmes. Elles comparent avec le jugement qu'elles percevaient de leur entourage au pays et de la dévalorisation d'elles-mêmes qui s'en suivait (Groupe parents, pp. 12-13).

Sarah a appris à s'octroyer plus de temps, à prendre soin d'elle, à faire des choses qu'elle aime, à se prioriser ainsi que sa famille plutôt que de tout donner aux autres comme elle le faisait par le passé.

[La travailleuse sociale au CPS], elle me donne des outils pour respirer. Beaucoup de choses pour m'aider dans la journée. Prendre un temps pour moi, chaque jour, un temps spécial pour moi. J'ai changé à 100% maintenant. Je commence à faire ce que j'aime. J'aime beaucoup marcher. Je marche beaucoup maintenant. Je laisse la voiture, je marche, marche. J'aime aussi beaucoup le yoga, la natation. Ce sont mes plans pour plus tard : commencer le yoga et la natation. J'ai besoin de faire cela. Je commence par marcher parce que c'est facile. Pour la natation, [...] c'est

difficile de trouver du temps avec les enfants. C'est le soir dans la semaine [...]. Mais je commence à penser à moi : qu'est-ce que tu veux? Qu'est-ce que tu aimes faire? Je regarde des films. J'aime beaucoup le cinéma. Je regarde un film une fois/semaine, un film romantique. J'aime beaucoup lire aussi. S'il y a un livre, je commence à lire, ça fait partie de mes plans pour le faire de façon quotidienne. Maintenant, c'est plus facile avec les 3 enfants à l'école. Quand ils reviennent à la maison, la vie c'est pour eux. Mais quand ils dorment, le matin c'est pour moi. Avant, le matin, j'aidais mes amis. Toute ma vie était pour les autres. Le temps passait trop vite. Depuis que j'ai la voiture, c'est devenu ma responsabilité pour les autres, j'étais le taxi pour les autres. Maintenant non. Je dis que je suis occupée, j'ai toujours des rdv [rires]. Je reste à la maison, mais j'ai rdv [...] Oui parce que sinon ça n'arrête pas. Si tu les aides, ils te demandent encore et encore. C'est fatigant. Maintenant je dis non, avant il fallait que je les attende finir le shopping...c'était mon problème. Maintenant, c'est pour moi. [...] [Quand] je suis triste, je donne le temps pour être triste. Je pleure. Parce que c'est là. Parfois, je n'arrive pas à dormir, parce que j'ai beaucoup de tristesse. Alors je commence à pleurer. [...] Avant, j'étais triste, mais je l'évitais et ça devenait plus grand en moi. Maintenant, si je suis triste, je pleure, je marche. Parfois je pleure beaucoup [...] mais après c'est fini. (p. 9)

Elle et Charlotte apprennent à orienter leur vie en fonction de leurs valeurs intérieures, de leurs besoins et de leurs goûts et non plus en fonction des attentes de la société. Elles apprennent à assumer et à affirmer qui elles sont et les choix qu'elles font. Charlotte se déleste du jugement des autres et donne de l'importance à ce qu'elle pense bon pour elle et ses enfants :

C'est plus de rigueur. Je ne tiens plus compte de ce que les gens vont dire, de l'avis des autres. Ça ne me dit plus rien. Pour les décisions importantes, là tu vas demander conseil parce que ici, c'est nouveau, comment ça se fait. À part ça, je fais comme je peux. Ce que je suppose bien. (p. 10)

Chez les accompagnant.es, Marie* aussi s'assume et se respecte plus, lâche prise sur certaines de ses façons d'être et de faire, apprend à mieux se connaître :

Je me respecte davantage. Vraiment. J'ai l'impression que les mamans m'ont enseigné ça : à un moment donné, il faut prioriser. Je me sens beaucoup plus « femme alignée » plutôt que « femme perfectionniste », que j'étais. J'ai lâché un peu de perfection. Y en a encore un gros paquet malheureusement mais [rires] bon, il en faut un peu [rires]. Une « femme alignée » pour moi, c'est d'être assise à l'intérieur de moi et pas de faire parce qu'il faut faire. J'ai l'impression qu'elles m'ont permis de me reconnecter à mes propres valeurs. Le fait de voir tellement de façons de faire différentes en tant que femmes, en tant que mamans, [...] je peux pas m'identifier à personne, il faut que je me trouve moi-même, c'est ça qui va me correspondre le mieux. Donc, alignée pour moi, c'est d'assumer qui je suis et de le découvrir à tous les jours, de le porter et de l'habiter dans le monde. Et je crois que mon dernier apprentissage, c'est de me respecter dans « ne pas prendre en charge mais accompagner ». J'ai vraiment lâché... j'ai l'impression que j'ai lâché quelque chose. Je le savais, avec ma tête. Et là, je le sens avec mon corps. (pp. 17 à 19)

L'une des transformations fréquemment apparue dans le discours des accompagnant.es est la relativisation de nos défis ou problèmes rencontrés dans nos vies respectives. Les familles nous racontent leur histoire, les épreuves traversées, parfois tragiques ou traumatiques, passées ou actuelles. Nous mesurons alors l'écart entre notre réalité et celle des familles accompagnées.

Et après, de me dire, de relativiser « j'ai une belle vie ». Comme souvent c'est important de dire, de relativiser « ok, il y a des obstacles, mais regarde. On ne nie pas nos obstacles, on a des vies différentes, mais tout est possible. » Il faut être bien entouré aussi. Et je pense que c'est ça le plus important : trouver des personnes qui t'entourent. (Laura*, p. 21)

Avec toute l'empathie éprouvée envers les familles, ces récits nous invitent à profiter de la vie, de ce qui est là, maintenant, comme le note Alice*

Ça m'a appris aussi à – je sais pas, peut-être que c'est triste de le dire mais àprofiter de ce que j'ai. Tu vois tellement de situations difficiles que je me dis « ah non, moi ce que je vis, c'est rien. Même quand je suis arrivée. Oui c'était compliqué, c'est toujours difficile, mais rien à voir! ». C'est triste de faire la comparaison, mais c'est sûr que ça me donne « écoute,

regarde ce que tu as ». Profiter vraiment de ce que j'ai, [...] « là tu as une belle vie, il faut profiter, tu sais jamais, il y a tellement d'histoires. » (p. 15)

Dès lors, nous prenons conscience de nos privilèges d'avoir grandi et de vivre dans des pays relativement sécuritaires, de bénéficier d'une qualité et de conditions de vie confortables, de réaliser que nos peurs ne sont pas en lien avec l'atteinte à notre vie ou à notre liberté.

5.3.4. Transformations des savoirs professionnels des accompagnant.es

Chez les accompagnant.es, les transformations des savoirs professionnels sont très concrètes et reposent parfois sur de petits détails. Apprendre à poser des questions aux parents concernant leur histoire, leur culture, sans avoir peur de les froisser, de les offenser, est une transformation nommée par Laura*, Baptiste* ou moi-même.

En fait c'est juste d'avoir les réflexes de poser les questions, d'être curieuse, mais avec de la bienveillance. Et d'oser les poser. Chose que je ne faisais pas au tout début. J'avais peur, je pense, d'être trop curieuse. Tu sais une curiosité qui ne fait pas avancer les choses en fait. J'avais peur de ça. Et petit à petit, je me rends compte que je vais de plus en plus loin dans mes questions. Mais avec bienveillance. Puis j'analyse facilement aussi les attitudes des personnes. Pour voir si je vais trop loin. Et des fois, je peux m'en excuser aussi en disant « attend je vois que ça te touche, est-ce que tu veux qu'on revienne en arrière? » » Tu sais je crois vraiment que tout peut se dire. Moi, j'y crois depuis toujours, tout peut se dire. Mais c'est ta posture aussi qui fait que l'autre peut te le dire ou pas. Et puis il y a des moments pour le faire et des moments pour ne pas le faire. C'est plus d'être plus sensible de jusqu'où tu peux aller et est-ce que ça apporte vraiment quelque chose à l'autre? Parce que si c'est juste pour poser des questions et tu n'en fais rien après... (Laura*, p. 22)

Par cet apprentissage, dans une curiosité saine et bienveillante, au-delà d'apporter des informations éclairantes pour accompagner l'enfant et sa famille, nous démontrons aussi notre intérêt pour le parent. La rencontre se fait d'être humain à être humain et pas seulement d'accompagnant.e à accompagné.e.

Nous développons aussi une plus grande souplesse dans nos accompagnements, comme le note Séverine* dans les cliniques ou Marie* dans les activités de groupe : plutôt que de tout planifier, nous suivons l'émergence de la rencontre ou du groupe.

Je pense que j'ai beaucoup plus de souplesse dans ma préparation. Avant je planifiais beaucoup plus, c'est comme si ça me rassurait d'avoir une planification, d'avoir des choses à faire. Et là, je suis beaucoup plus dans « j'y vais avec qui je suis, j'ai une valise intérieure avec plein d'outils et selon les mamans qui sont là, selon.... » En fait avant j'arrivais beaucoup plus dans « j'anime et je porte » là j'ai comme l'impression d'arriver beaucoup plus dans « je mets la table, j'écoute, je prends le pouls, je résonne et j'offre ». Avant j'étais beaucoup plus dans le « j'ai prévu ça et je vous donne ça puis je compose avec ça ». Que là j'ai vraiment moins de pression dans « elles viennent chercher quelque chose », mais beaucoup plus dans « on va co-crée ensemble, et on va se nourrir les unes des autres puis on va apprendre comme ça ». En fait c'est la psychosocio qui m'a vraiment appris la communauté apprenante. Je la vis de plus en plus, je la sens, même si au début je la savais de façon théorique, mais là je pense que j'ai construit des habiletés pour ça. (Marie*, p. 18)

Cela ne nous empêche pas d'avoir une intention sous-jacente à la rencontre, mais nous choisissons d'écouter ce qui survient plutôt que de rester fixé.es sur une idée qui ne correspond pas aux besoins de chacun.e. Mais si nous nous donnons plus de souplesse, c'est aussi parce que nous avons plusieurs années d'expérience dans le milieu et que nous avons développé nombre d'outils, d'activités et d'attitudes. Nous avons alors la possibilité de puiser dans ces réserves en fonction des besoins et de l'ambiance du moment. Nous raffinons notre capacité d'adaptation : au groupe, aux personnes, aux situations vécues à ce moment-là. Marie* partage encore

Et par rapport aux femmes, le fait d'avoir eu tellement d'accompagnements différents, c'est comme si j'ai enrichi mes compétences d'adaptation. J'ai vu des femmes qui [ne] s'ouvraient pas du tout en plusieurs séances de ressourcement, j'ai vu des femmes avec des idées très...très différentes des miennes composer avec des femmes de différents...comme wow!

Comment j'arrive à avoir les deux dans mon groupe et que ça se passe bien? Avec des avis très différents, des femmes très affirmées, des femmes très effacées, des femmes qui parlent beaucoup, des femmes qui restent silencieuses pendant 4 séances...j'ai l'impression de me sentir beaucoup plus sereine, alors qu'au début, c'est comme si ça me faisait beaucoup plus « ah comment je vais composer avec ça?! ». Là je me sens plus être dans le *flow* et dans la confiance dans le groupe, dans l'autorégulation du groupe. Oui. Plus sécurisée globalement. Et encore plus le goût de ma pratique. (p. 18)

L'expérience construit une confiance en notre pratique professionnelle. Baptiste* constate lui aussi un changement dans l'augmentation de son estime de soi professionnelle : par la répétition d'expériences positives, les retours de l'équipe, de la direction, des familles et l'observation de résultats positifs auprès des jeunes, il prend conscience de sa valeur professionnelle et de la qualité du travail qu'il accomplit.

D'autres transformations apparaissent dans la façon d'appréhender une situation à la fois de manière systémique - l'enfant et sa famille font partie d'un tout, d'un système plus grand qu'eux -, et à partir du noyau familial.

Enfin, Marie* et Geneviève* abordent les transformations qu'elles ont perçues et mis en place dans leur pratique pour se protéger de la fatigue de compassion. Tout en accueillant les émotions des parents, elles leurs en redonnent la responsabilité. Celle-ci leur appartient. Selon elles, nous devons écouter, recevoir, accompagner les parents, mais en aucun cas nous n'avons à porter la responsabilité de leur situation ou de l'émotion qu'ils vivent.

5.3.5. Transformations de la perception de l'Autre

L'ensemble des accompagnant.es nomment l'impact de la rencontre interculturelle des familles sur notre perception de l'Autre. Pour certain.es, cela s'est fait dans d'autres milieux (études, emplois précédents); pour d'autres, la prise de conscience a eu lieu au CPS. Ces rencontres singulières, les circonstances dans lesquelles elles ont lieu, nous

donnent l'occasion d'apprendre les un.es des autres. De nombreux préjugés sont alors déconstruits à mesure que nous rencontrons avec les familles, à mesure que nous échangeons entre collègues. Nous constatons l'écart entre l'image de l'Étranger transmise par la société - souvent un ramassis de stéréotypes véhiculant des généralités erronées sur un groupe particulier, sur les croyances et comportements des personnes qui composent ces groupes – avec les personnes rencontrées. Nous exprimons alors qu'au contact des familles, nous nous sommes ouvert.es sur le monde et avons découvert de nouvelles manières de le comprendre, de l'observer. Alice* a pris conscience des préjugés qu'elle a envers sa culture d'origine et cherche maintenant à apprendre à connaître les personnes :

Il y a toujours des préjugés qui restent en moi. Mais ici, j'ai appris à m'ouvrir, pour dire « ok, je vais apprendre à connaître les gens, j'observe, puis après, je pourrais faire mes conclusions » Puis même pas ça, tu rencontres les gens, en peu de temps, tu ne connais pas leur vie, leur histoire, leur passé, tu ne peux pas dire « pourquoi tu es comme ça, pourquoi tu fais comme ça? ». Pour moi, ça a complètement changé ça, comme... je ne jugeais pas les gens, mais c'est en nous. Et on n'est pas habitué à voir d'autres gens qui sont différents. [Chez nous] on est tous Mexicains, on est catholiques...la religion, la façon de s'habiller. Tu ne connais pas autre chose! Tu sais que ça existe, mais tu peux pas l'imaginer. (p. 7)

Elle dit aussi parvenir à se mettre plus facilement à la place des parents qu'elle rencontre, d'autant plus qu'elle aussi a vécu l'immigration.

Dans les récits des mères accompagnées, la transformation de la perception de l'Autre apparaît parfois en filigrane. Seule Martine évoque explicitement un changement de perception de l'Autre du fait de son expérience d'expatriation au Maroc, durant deux années.

Je trouve que c'est bien de s'ouvrir aux autres et j'ai l'impression de m'être encore plus ouverte aux autres en voyant la réalité de ce que c'est d'habiter dans un pays et de venir vivre dans un autre. Je ne suis pas restée très

longtemps. Peut-être aussi que ce qui a fait que ça n'a pas fonctionné, c'est que je n'étais pas nécessairement impliquée socialement au Maroc. Dans le sens où je n'avais ni travail, ni études. Je réalise qu'il y a plein de femmes qui le vivent ici. Qui déménagent ici et ne font rien d'autre. Qui déménagent un peu pour offrir une meilleure vie à leurs enfants, leur mari travaille, et elles, elles restent à la maison tout le temps. (p. 20)

Cette expérience d'expatriation a permis à Martine de mieux comprendre ce que peuvent vivre les femmes qui immigreront au Québec : que peut ressentir une femme qui vit une grossesse et accouche dans un pays dont elle ne maîtrise ni les codes, ni le fonctionnement, qui est isolée socialement et repliée sur elle-même et sa famille, qui ne peut travailler, qui ne maîtrise pas la langue d'usage, etc. Ces deux années lui ont donné une nouvelle ouverture aux enjeux migratoires vécus par les femmes qu'elle peut rencontrer quotidiennement dans son quartier.

5.3.6. Transformations suite à des expériences pénibles

Certaines mères accompagnées expriment avoir effectué des transformations en elles suite à des expériences d'abus de confiance ou de discrimination. Charlotte raconte

Moi j'avais tellement confiance parce que je n'y connaissais rien. J'avais personne pour m'accompagner. [...] J'avais une confiance aveugle. Mais je ne pouvais pas imaginer qu'il y avait des gens ici malhonnêtes aussi [...] Donc ce sont des gens qui ont essayé d'abuser de ma confiance [...] j'arrive plus à tolérer certains petits trucs. (pp. 9-10)

Suite à ces expériences, elle comprend qu'elle ne peut pas faire confiance à tout le monde, que la malhonnêteté existe aussi au Québec et qu'elle sera difficilement protégée. Elle vit aussi des expériences de discrimination basées sur sa couleur de peau. Ces expériences éprouvantes l'amènent à changer d'attitude : elle devient plus méfiante, froide et cassante lorsqu'elle se retrouve dans des contextes similaires.

Mais il y a beaucoup de choses que je ne tolère plus. Je me dis, quand j'arrive quelque part où je me sens déjà.....où j'ai eu un certain a

priori....par exemple, maintenant, quand je vais à Jean Coutu, je ne souris plus. Non, je ne veux plus être embêtée. Je dis ce que je veux d'un ton sec. Je suis obligée, parce que j'ai vécu quelque chose, j'étais tellement dépassée. (p. 11)

Sarah et Latifa aussi racontent des expériences de discrimination, liées à leur religion qui ont induit des changements dans leurs comportements. Si ces expériences ne semblent pas impacter la relation d'accompagnement chez ces trois femmes, il pourrait en aller autrement pour d'autres parents qui développeraient une grande méfiance envers toute personne représentant la société d'accueil.

Dans un autre ordre d'idée, Geneviève* s'est rendue compte que plus elle travaillait avec les familles en situation de vulnérabilité, au contact continu de leurs histoires éprouvantes, voire traumatisantes, moins elle était apte à maintenir des barrières émotionnelles et structurelles (heures supplémentaires, disponibilité accrue...), plus elle se sentait attachée et engagée auprès des familles.

That, in certain situations.... I think, when I first started – and I know it sounds hard but – I was able to have more barriers, and be emotionally less attached, than I am today. So I think that I have to learn tools that I think I had, but that I lost along the way, working at the CPS. So I think it's kind of the opposite. I don't think I started with as much emotional stress as I have today working. And I think, the deeper you get into your commitment with families, the more willing you are to go the extra-step, like the extra-hours, the extra-mile [vague]. And it's a good thing, but it's also a bad thing for your mental health. So I think, in my specific case, that's something that I lost, that I unlearned. (pp. 14-15)

Elle est consciente des changements insidieux qui ont eu lieu dans sa posture professionnelle : ces changements d'implication auprès des familles l'ont conduite à dépasser les limites de l'accompagnement et à mettre en péril sa santé mentale. Et, ensuite, à reconstruire une posture professionnelle plus équilibrée. Marie* aussi a eu besoin de mettre en place des changements dans sa posture professionnelle pour être

moins intimement éprouvée par les accompagnements qu'elle faisait. Le travail réflexif et introspectif qu'elle a fait sur elle l'y a aidée.

Les trois processus décrits dans les sections précédentes – la circularité, la réflexivité et la transformation des savoirs – ont une saveur particulière dans la relation d'accompagnement en contexte interculturel. Les paragraphes qui suivent mettent l'accent sur les spécificités de cette relation d'accompagnement dans ce contexte particulier.

5.4. Spécificités de la relation d'accompagnement en contexte interculturel

Ce projet de recherche, comme je l'ai déjà dit, est né de l'observation de l'évolution de ma pratique professionnelle et de ma façon de penser le monde. La rencontre interculturelle a eu un impact très fort sur ma réflexion et ma posture, tout comme les diverses personnes rencontrées sur mon chemin relationnel, académique ou professionnel. Je souhaitais donc étudier la relation d'accompagnement dans un contexte interculturel afin de mieux comprendre comment elle se construit, l'impact des savoirs des parents immigrants et des accompagnant.es sur cette relation et de déterminer de quelle manière l'aspect « interculturel » de la relation influence celle-ci. Pour autant, l'interculturel se décline de façon transversale dans les parties précédentes et dans l'ensemble de la thèse. Il est présent en tout temps, du fait de la diversité des personnes rencontrées, qu'elles soient accompagnant.es ou accompagné.es au CPS. Bien qu'on puisse observer plusieurs éléments de construction de la relation d'accompagnement en commun qu'on soit en contexte interculturel ou non, certains apparaissent de manière spécifique ici, tout du moins dans les récits des participant.es.

Dans les entrevues, j'ai questionné les participant.es sur leur perception de la spécificité de la rencontre interculturelle. Et, pendant les rencontres de groupe, j'ai interrogé, plus particulièrement, leur perception de la relation d'accompagnement en contexte

interculturel. J'ai été surprise par l'unanimité des discours indiquant la prépondérance de l'humain sur la culture. Les mères comme les accompagnant.es reconnaissent les différences mais s'attachent davantage à voir ce que nous avons de commun. Latifa et Charlotte en discutent lors de la rencontre de parents :

Latifa : [Une relation d'accompagnement avec des parents et des accompagnants de cultures différentes, ce serait] l'enrichissement, l'apprentissage. [...] on essaye de chercher les points les plus essentiels. On ne cherche pas à savoir les croyances des uns, l'origine des autres. On a un but, il faut travailler sur ça. C'est l'humanité. On essaye d'être humain, d'aider, de s'entraider. Il est temps de mettre ça à part. Il faut que les gens comprennent ça. Si je suis là, ce n'est pas pour faire du mal ; si vous êtes là en train de nous aider, nous on essaye aussi d'apporter de l'aide. [...]
Charlotte : c'est la diversité. Enfin, l'unicité dans la diversité. On vient de façons différentes, mais je sais qu'ici – c'est vrai ce que les autres disent – quand on ouvre la porte ici, c'est comme une toute autre réalité en fait. [...] je crois qu'ici, je rencontre des parents quand j'attends pour le rendez-vous, ils regardent les enfants, tout le monde te sourit, et tu regardes aussi les autres enfants. Et on finit par se côtoyer, ça commence par eux toujours. Les parents qui se parlent alors qu'ils ne se connaissaient pas. De façon différente, mais il y a une certaine unicité dans ça, qui fait la richesse en fait. De tout le Québec en général ; bien sûr, il y a toujours des problèmes. Mais je crois que ça se reflète [au CPS]. Quand tout le monde est là comme si on venait chercher un refuge ici. De façon différente mais pour la même cause. (pp. 17 à 19)

Les personnes se rencontrent au-delà de leurs cultures. Elles se relient à leur commune humanité. Nous parlons aussi de cette humanité comme d'un point commun où se rejoindre : par exemple, l'immigration que plusieurs de nous, accompagnant.es, avons vécu, à l'instar des parents accompagnés. Ces points communs (être humain, avoir immigré, partager un atelier pour prendre soin de soi) sont des manières de se relier, de trouver ce qui nous rassemble plutôt que ce qui nous sépare, de construire ce lien de confiance. Marie* s'appuie beaucoup sur ces points communs dans les groupes qu'elle anime :

Par rapport à moi, mon immigration et à l'immigration de ces femmes-là, moi ce que j'ai l'impression, c'est que ça me permet encore plus de connecter à elles. En fait, j'ai l'impression que ça me rend plus accessible. [...] le fait que je me permette de parler en anglais alors que mon anglais est pas... souvent le fait que je me présente dans « j'ai immigré.... ». J'ai l'impression que ça crée quelque chose de « ah, je peux être entendue là-dedans, je peux... » et ça, je trouve que c'est important. Comme si le fait que mon histoire soit ainsi, ça permet une accessibilité de « je peux t'entendre là-dedans » même si c'est très différent, nos parcours migratoires sont complètement différents chacun. Je cherche souvent dans mes groupes qu'est-ce qui nous unit? Qu'est-ce qui, à la base, fait que on peut créer une communauté apprenante? C'est qu'on a quelque chose de commun : on est toutes des personnes ici, ça c'est un commun. C'est sûr qu'on essaye toutes de prendre soin de nous : on l'a en commun. Et je trouve que le fait que l'immigration soit en commun dans mes groupes, ça crée du liant. Ce qui fait qu'après, peu importe la culture en fait, à la base, on a tous vécu un grand voyage. Et ça, je trouve que c'est très important [...] Pour moi, c'est source de liant et de relation, de connexion, plutôt que de différence. On est pareil, on est immigrant. Je vois moins le côté de « oh on est différent, on n'a pas la même culture » [...] Et ça je l'amène souvent dans mes groupes : c'est riche parce que justement, on a ce point en commun. De là on peut exprimer nos singularités. (p. 20)

Marie* soulève aussi la notion de richesse de la rencontre interculturelle. Tant pour les accompagnant.es que pour les mères accompagnées, elle apparaît alors comme une chance de découvrir, d'apprendre, de s'ouvrir à l'autre et au monde. Latifa déclare

C'est apprendre toujours. On essaye d'apprendre, on essaye de découvrir [...]. C'est-à-dire de voyager à travers toutes ces cultures. Et peut-être, on peut en tirer des avantages et des inconvénients. [...] Chacun sa vision des choses et ses objectifs dans la vie. Donc, ça permet de s'informer, de se renseigner, d'apprendre, de créer des relations avec tous ces gens. Parce que à la fin, on est tous des êtres humains. Peut-être qu'on est différents, dans nos cultures, nos us et coutumes. Mais à la fin...on a tous des points communs. (p. 7)

La rencontre interculturelle est une opportunité de gagner en bienveillance, en empathie, en humilité, en curiosité : c'est-à-dire de développer des savoir-être, des attitudes et des comportements face à l'Autre. La rencontre interculturelle est aussi une

manière de découvrir la richesse de la culture de cet Autre et, finalement, la richesse de l'Autre, indépendamment de sa culture, qui ne le définit pas comme personne. Geneviève* explique que l'une de ses premières impressions des parents rencontrés au CPS était

la richesse des cultures différentes, que j'ai jamais même supposé, eu le plaisir de rencontrer avant. Donc des cultures africaines complètement différentes, du Maghreb, complètement différentes même après mes études [en Arabe moderne], ... une grande richesse donc. Une de mes premières impressions c'était « est-ce que j'habitais sur une roche pour une partie de ma vie? » Parce qu'on peut faire des lectures, on peut regarder des films, on peut voyager, mais c'est pas la même chose de côtoyer dans la vie quotidienne, même si tu es dans une position professionnelle. (p. 5)

La diversité est donc perçue comme une richesse : accompagnant.es et parents, nous nous enrichissons d'apprentissages issus d'autres cultures. Notre ouverture sur le monde s'élargit, nos préjugés tombent, nos perspectives pour comprendre le monde se multiplient. La rencontre interculturelle nous invite à situer toutes les cultures et toutes les personnes au même niveau et, alors, à sortir d'une approche culturaliste pour expliquer les problématiques rencontrées par les familles. Séverine* souligne, dans certains milieux, cette façon de tout rapporter à la culture de la famille en omettant les facteurs environnementaux, sociaux, personnels et contextuels. Elle tente maintenant de comprendre les personnes plutôt que de construire des interprétations ethnocentrées.

Je suis beaucoup revenue de cette idée de « il faut connaître la culture de l'autre ». C'est intéressant de la connaître. Mais la connaître pour la connaître, c'est pas ça qui est le plus important. Pour l'avoir vécu dans des situations de vie et de mort, lourdes, je trouvais que c'est reconnaître notre humanité. C'est reconnaître la souffrance, reconnaître que finalement ton enfant a autant d'importance pour toi, même si tu l'exprime différemment, quelle que soit ta culture d'origine. C'est l'humanité de base. Être prêt à entendre la souffrance de l'autre, être prêt à entendre qu'il va pas le dire comme toi. Que tu vas peut-être pas savoir le reconnaître. Des fois tu sais pas reconnaître des choses. [...] Alors plus tu en as, plus tu te dis qu'il y a des choses différentes que tu sais pas reconnaître, mais c'est d'essayer de

reconnaître [...] en cherchant. En essayant de comprendre. En cherchant.
Ça vient pas tout seul. (p. 29)

La rencontre interculturelle, dans la relation d'accompagnement, nous permet donc aussi de discerner l'ethnocentrisme dans notre perception du monde, de prendre conscience de cet automatisme et, finalement, de questionner le cadre à partir duquel nous pensons, observons une situation et accompagnons une famille.

Quelques défis apparaissent dans le discours des accompagnant.es. Des défis relatifs à la communication ou au choc culturel comme mentionné dans le chapitre 2. Mais aussi des défis relatifs aux sentiments d'impuissance et d'injustice lorsque les accompagnant.es sont témoins de situations dans lesquelles les droits des parents ou des enfants ne sont pas respectés ; lorsque des professionnel.les du système usent de leur pouvoir et engendrent une soumission du parent à l'autorité institutionnelle ; ou face à la détresse des personnes accompagnées. Même avec une connaissance du système, des services existants et des partenariats instaurés dans la communauté, il arrive toujours un moment où nous nous trouvons confronté.es à notre impuissance de ne pouvoir faire davantage, de ne pouvoir accélérer les démarches ou de les rendre accessibles financièrement ou même géographiquement, de ne pouvoir mieux répondre aux besoins d'une ou de plusieurs familles. Toutes les familles n'accèdent pas non plus aux mêmes services, dans les mêmes temps ; d'autres accumulent les difficultés et les obstacles rencontrés ; d'autres encore vivent des situations de discrimination qui rendent le sentiment d'injustice encore plus intolérable et le sentiment d'impuissance, plus fort. Enfin, Geneviève* a pointé les enjeux de santé mentale menaçants les accompagnant.es dans leur profession (pp. 6 et 15). L'accompagnement des familles en situation de grande vulnérabilité, aux parcours migratoires complexes et souvent éprouvant voire dramatiques, est difficile. D'autant plus que, nous l'avons vu, construire un lien de confiance

demande un engagement fort de la part de l'accompagnant.e, un intérêt réel pour la famille, un équilibre de juste-proximité/juste-distance. La fatigue de compassion et l'épuisement professionnel sont alors de véritables défis pour les professionnel.les de la relation d'aide.

Lors de la rencontre de groupe finale, rassemblant les mères immigrantes et les accompagnant.es de la recherche, je leur ai présenté les résultats de la recherche et nous en avons discuté. Iels m'ont apporté des éléments nouveaux, notamment quant à l'échange de savoirs entre accompagnant.es, ou le risque de fatigue de compassion présent aussi chez les mères qui écoutent leurs paires raconter leurs histoires traumatiques en atelier. Nous avons pu convenir de l'utilisation des termes « accompagnement » et « accompagnant.e », plutôt qu' « intervention » et « intervenant.e » et échangé nos visions à ce propos.

Je leur ai ensuite proposé, à partir d'argile, que nous représentions dans une œuvre commune la coconstruction de la relation d'accompagnement en contexte interculturel entre les parents immigrants et les accompagnant.es. Voici le résultat de ce moment partagé de création.

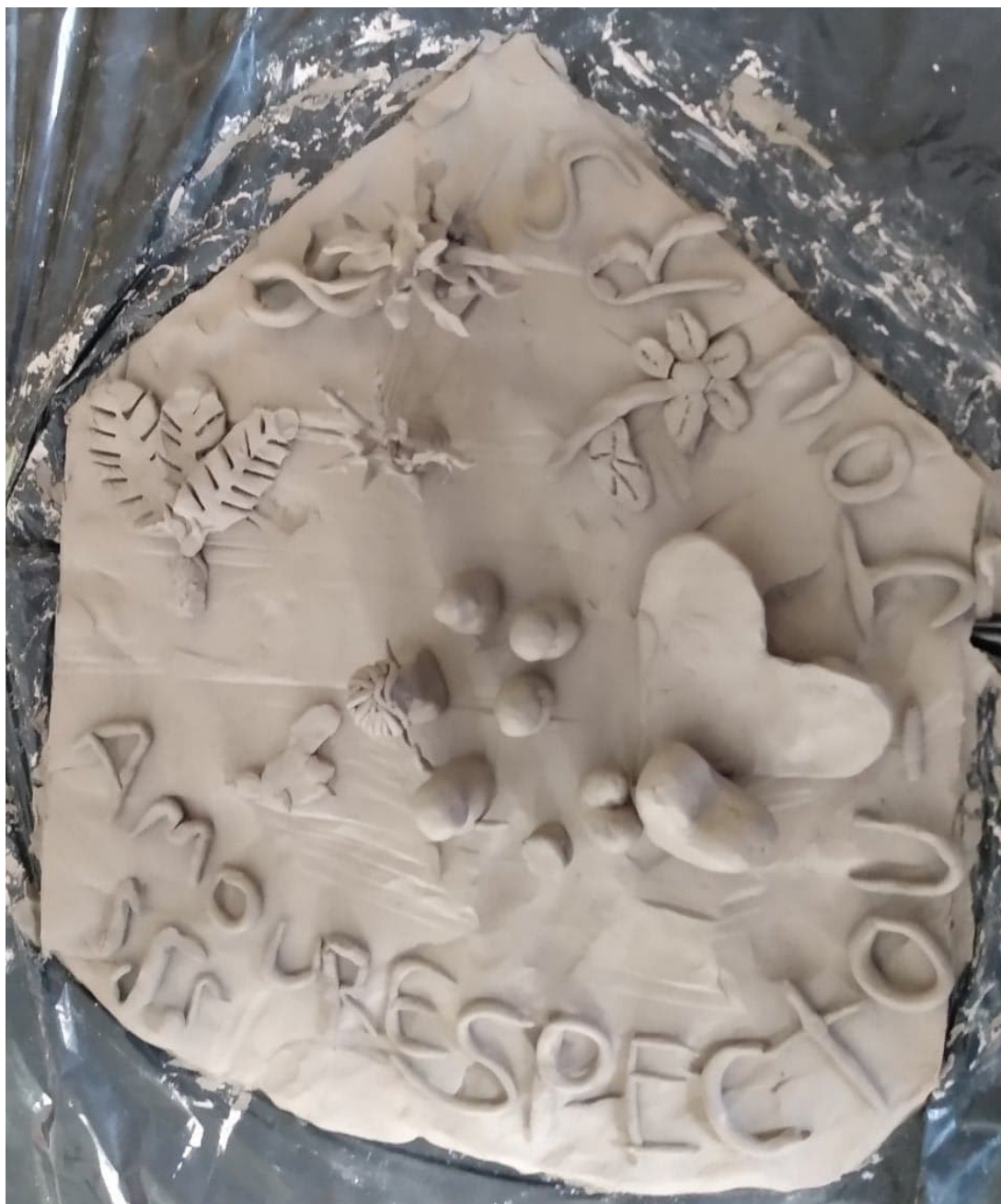


Figure 5.2 Œuvre collective créée lors de la rencontre de groupe finale

Chaque personne – les enfants présents lors de cette dernière rencontre aussi – a participé à construire cette œuvre. Les participant.es ont donné du sens à leur réalisation au fur et à mesure de celle-ci. Les bonhommes au centre et les cœurs représentent les parents, les enfants et les accompagnant.es. Les branches des arbres (en haut) évoquent les cheminements différents des personnes. Les racines viennent ancrer des bases solides sur lesquelles s'appuie l'accompagnement. Elles représentent également les différentes origines des personnes du CPS, et les branches, les différences des personnes. Les fleurs et les feuilles symbolisent les fruits du travail ensemble, en commun ; la fragilité et la renaissance à chaque année, comme le miroir de la vulnérabilité des familles et de leur résilience. Les mots « amour » et « respect » viennent souligner les valeurs maîtresses de la relation d'accompagnement des parents immigrants et des accompagnant.es. Un beau moment de rires partagés pour clôturer notre collaboration dans cette recherche.

Dans ce chapitre, j'ai présenté les différents types de circularité des savoirs entre mères immigrantes, entre accompagnant.es et entre les deux. Il est apparu une mobilité plus grande des savoirs, dépassant la relation entre parents et accompagnant.es pour se déplacer à d'autres relations, professionnelles, amicales ou familiales. J'ai ensuite exposé les processus réflexifs mis en œuvre par les mères immigrantes, notamment autour de leur quête de soi, de leur quête de sens pour leur vie et de leurs pratiques éducatives parentales. Les processus réflexifs des accompagnant.es se sont présentés davantage autour de la prise de conscience puis de la déconstruction de nos préjugés, ce qui nous permet d'adopter une nouvelle perspective des personnes immigrantes. Nous conduisons aussi un travail réflexif sur nos expériences de vie, d'immigration, de parentalité, d'identité. La compréhension que nous construisons de ces expériences nous donne des outils pour mieux accompagner les familles rencontrées, pour transformer nos pratiques professionnelles. Nous insistons alors sur la nécessité de développer plus d'espaces réflexifs au sein de notre milieu de travail.

Les processus de circularité et de réflexivité participent des transformations mises en œuvre par les participant.es à la recherche. Les mères accompagnées ou accompagnant.es ainsi que les éducatrices, notons des transformations dans nos pratiques éducatives et parentales. Nous dépeignons également des transformations profondes liées à notre connaissance de nous-mêmes et nous permettant de donner à notre vie d'autres priorités, un autre sens. Enfin, nous évoquons des transformations au niveau de notre perception de l'Autre.

Dans une dernière partie, j'ai cherché à mettre en lien ces trois processus avec le contexte interculturel dans lequel s'établit la relation d'accompagnement. Les données ont permis de mettre en relief le rôle des accompagnant.es et des parents dans cette coconstruction de la relation : mettre en place des conditions facilitant le lien de confiance avec les parents ; accepter de donner sa confiance aux accompagnant.es. Ces rôles interconnectés et incarnés parfois consciemment, parfois non, démontrent la responsabilité partagée de la relation. Elle repose sur les deux parties, et non sur une seule. J'ai aussi fait état des barrières à la relation, telles que la langue, le choc culturel, les sentiments d'impuissance et d'injustice, et la fatigue de compassion que peuvent vivre certain.es accompagnant.es et certaines accompagnées. Ces barrières sont des freins à la relation, sans pour autant l'en empêcher. Les parents immigrants et réfugiés et les accompagnant.es s'appuient largement sur leurs savoirs et sur leur vision de la relation pour la dépasser. D'ailleurs, cette vision commune de l'autre et de la relation interculturelle est peut-être ce qui m'est apparu le plus rapidement au cours des entrevues. Toutes les participant.es référaient, d'une manière ou d'une autre, à cette commune humanité qui nous relie, au-delà de nos différences d'origines, de langues, de croyances, de priorités, de besoins, d'objectifs. Une commune humanité pour construire, ensemble, une relation d'accompagnement.

Dans le prochain chapitre, je m'attarde sur certains points relatés dans les chapitres Résultats, afin de les mettre en lien avec la littérature parcourue et d'apporter une interprétation des résultats permettant de répondre aux objectifs de recherche.

CHAPITRE VI

INTERPRÉTATION - DISCUSSION

*We are all indivisibly part of one another.
We share a common ancestry
with everyone and everything alive on earth.
The air we breathe contains atoms
that have passed through the lungs of ancestor long dead.
Our bodies are composed of the same elements
created deep inside the furnaces of long-dead stars.
We can look upon the face of anyone or anything and say
-as a moral declaration and a spiritual,
cosmological, and biological fact :
You are a part of me I do not yet know.
Valarie Kaur*

L'écriture des chapitres « Résultats » m'a posé plusieurs problèmes : comment aborder les savoirs sans reproduire les classifications habituelles, souvent associées à la hiérarchie traditionnellement construite et assimilée de ces savoirs? Comment distinguer les savoirs des parents immigrants et réfugiés de ceux des accompagnant.es sans paraître les évaluer ou les comparer? Comment structurer ces chapitres Résultats en évitant des récurrences dans les thématiques présentées, tout en trouvant un style narratif cohérent avec mon sujet de recherche? Je cherchais surtout à déconstruire les habituelles classifications des savoirs, à mettre de l'avant l'horizontalité des savoirs dans une écriture qui apparaît linéaire, donc verticale, sur un écran ou un papier, à trouver une fluidité dans la présentation des résultats qui rapprocherait les lecteur.ices des participant.es de la recherche. L'apparition des thématiques de circularité des

savoirs et de processus réflexifs me questionnait sur la forme linéaire de l'écriture. J'avais besoin d'une visibilité globale, plus circulaire de mes résultats, pour entrer en cohérence avec eux. Je suis alors retournée aux cartes mentales, pour les résultats. Finalement, en y rassemblant les thématiques des résultats, j'ai vu apparaître un processus de coconstruction des savoirs dans la relation d'accompagnement (Figure 6.1).

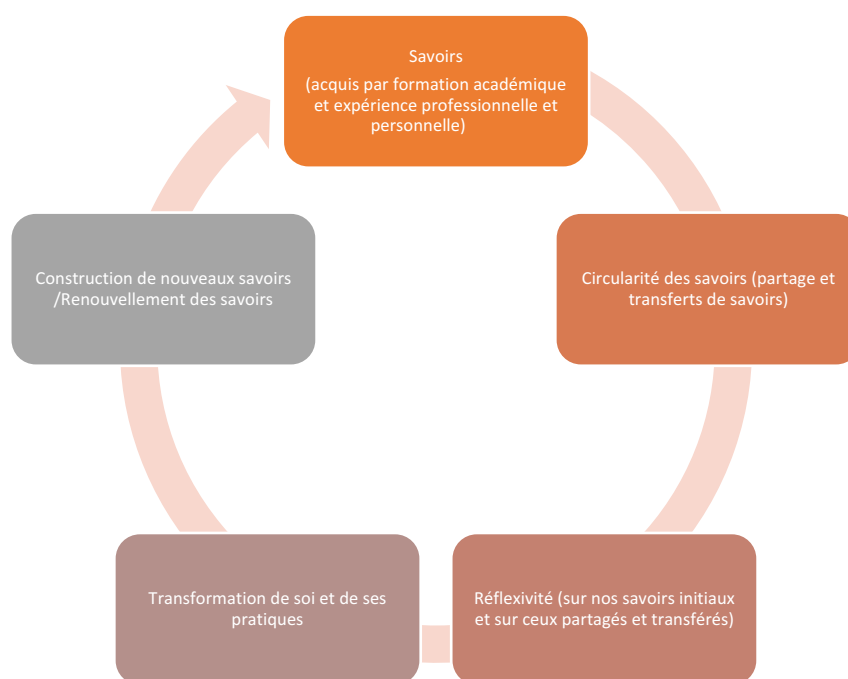


Figure 6.1 Processus de coconstruction des savoirs dans la relation d'accompagnement

Ces composantes des savoirs dans la relation d'accompagnement interculturel, placées ici dans un processus circulaire, n'apparaissent pas forcément en étapes distinctes. Elles peuvent être concomitantes, successives ou se chevaucher en partie, dépendamment des personnes, des situations, des processus de transformation propre à chacun.e, et différents selon le moment où elles apparaissent. Dans tous les cas, ces composantes sont corrélées et ont une place essentielle dans l'approche d'intervention étudiée ici,

c'est-à-dire l'accompagnement en contexte interculturel. Au fur et à mesure de la rédaction puis en cherchant une articulation du chapitre discussion, la carte mentale a évolué pour y inclure la spécificité du contexte interculturel dans l'accompagnement et la question des pouvoirs (Figure 6.2).

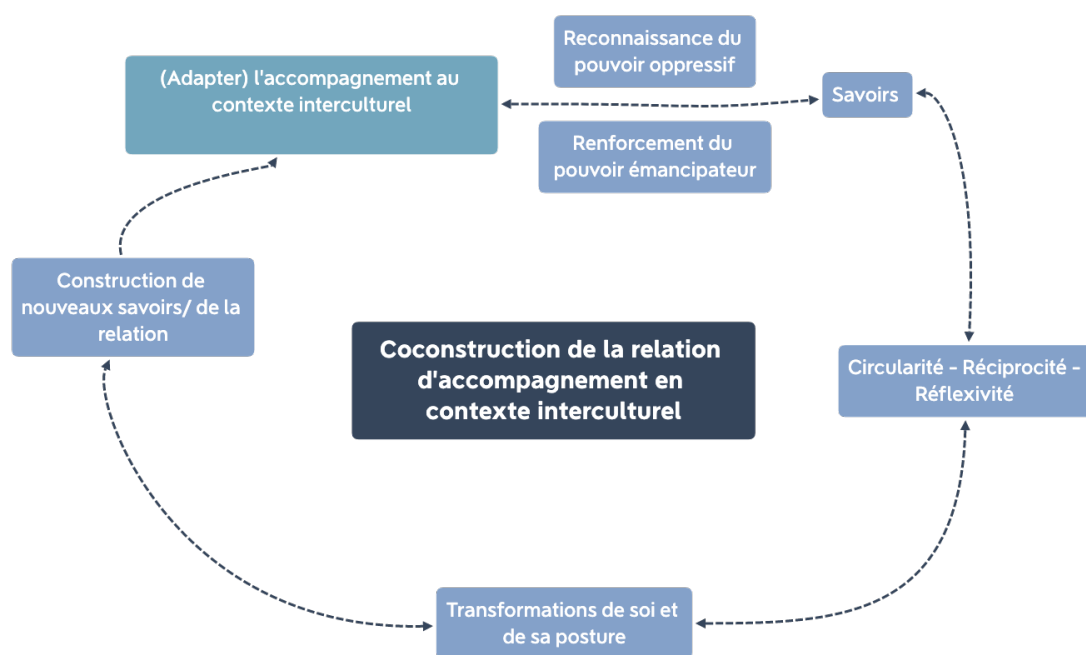


Figure 6.2 Place des savoirs et du pouvoir dans la coconstruction de la relation d'accompagnement en contexte interculturel

C'est à partir de cette carte que j'ai construit la discussion qui suit et qui tente de répondre à la question de recherche principale :

Comment les savoirs des parents et des accompagnant.es participent-ils de la coconstruction de leur relation d'accompagnement, dans un contexte interculturel ?

6.1. Le pouvoir dans la coconstruction des savoirs et de la relation d'accompagnement

Au début de ma thèse, j'évoquais la prise en compte, à l'instar de Sorrells (2016), des dimensions micro et macro dans la relation d'accompagnement. Une perspective au croisement des approches subjectiviste et critique, comme le mentionnent Montgomery et Agbobli (2017). L'adoption de ce point de vue est peut-être la transformation la plus importante dans mon parcours académique, professionnel et personnel des dernières années. Les lectures⁶¹, les conférences et congrès auxquels j'ai assisté, les nombreux balados écoutés⁶², les rencontres de personnes engagées dans des luttes sociales et dans leurs convictions ainsi que les travaux de recherche réalisés en parallèle avec d'autres chercheuses m'ont conduit à élargir de façon déterminante ma pensée. Si au début de mon doctorat j'étais une praticienne fondamentalement ancrée dans une approche subjectiviste, à l'heure d'écrire les derniers mots de cette thèse, j'ai construit une réflexion critique plus large. Sans évincer le subjectivisme de mes pratiques et réflexions, les approches critiques me conduisent à considérer les situations dans leur complexité, à les situer dans leur contexte historique, géopolitique et social, à en faire ressortir les rapports de pouvoir existants. Je découvre de nouvelles approches (antioppressives, antiracistes) qui mériteraient que je m'y attarde plus longuement, mais que je n'aurais pas la chance d'approfondir ici. Dans cette partie, je vais alors revenir sur le pouvoir oppressif et le pouvoir émancipateur, les dimensions macro et micro qui reviennent tout au long de la thèse, pour finalement les faire discuter

⁶¹ Entre autres les lectures sur les approches décoloniales, antiracistes, antioppressives.

⁶² J'ai découvert les balados féministes, antiracistes et intersectionnels. Ils ont participé à mon éducation sur ces sujets, à la décolonisation de mon esprit et à nourrir ma curiosité et mon engagement social pour ceux-ci. Pour n'en citer que quelques-uns : Les couilles sur la table (Victoire Touaillon) ; La poudre (Laurent Bastide) ; Kiffe ta race (Grace Li, Rhokaya Diallo) ; Quoi de meuf (Clémentine Gallo, Kyémis, Anne-Laure Pineau, Pauline Verduzier, Kaoutar harchi), Laissez-nous raconter l'histoire crochie (Marie-Andrée Gill), Un podcast à soi (Charlotte Bienaimé).

ensemble et apporter une compréhension de leur place dans la construction des savoirs et de la relation d'accompagnement.

6.1.1. Une reconnaissance du pouvoir oppressif

Nous l'aurons compris, la production de savoirs, comme la relation d'accompagnement, n'échappe pas aux rapports d'oppressions ou de pouvoir. On peut définir le pouvoir oppressif comme un pouvoir « qui opprime, qui sert à opprimer ou qui est source d'oppression » (CNRTL, 2020), c'est-à-dire qui exerce une domination sur une personne ou un groupe en particulier. Pour les savoirs, cette tradition de les hiérarchiser a longtemps mis de l'avant les savoirs scientifiques au détriment des savoirs professionnels et, plus encore, des savoirs expérientiels. Du côté de la relation d'accompagnement, les rôles de l'accompagnant.e et celui de l'accompagné.e sont institués par la société, par l'organisation dans laquelle la relation prend forme et établis sur les services que l'un.e offre pour répondre aux besoins de l'autre. Les différentes composantes des savoirs présentées dans les figures 6.1 et 6.2 sont traversées par ces rapports de pouvoir. Nous allons voir comment l'organisme et les acteur.rices peuvent les transformer.

Tout d'abord, il m'apparaît important de souligner le savoir organisationnel essentiel dans l'approche du CPS. Dans une approche critique, quoique non théorisée comme telle par l'organisme, le CPS est aux premières loges des inégalités et des injustices vécues par les personnes accompagnées. De fait, l'organisme assume sa responsabilité politique en s'impliquant dans la lutte pour les droits des familles immigrantes et réfugiées, notamment en ce qui a trait à l'accès aux soins de santé pour les femmes enceintes ou les enfants sans statut migratoire légal, à l'accès aux Centres de la Petite Enfance pour les familles sans statut, au respect des droits de l'enfant peu importe son statut d'immigration ou ses besoins, à l'accès à des logements salubres, etc. La directrice générale s'appuie sur les voix des professionnel.les avec lesquelles elle travaille : médecins, travailleuses sociales, éducatrices, directions des organismes d'Au

cœur de l'enfance. Elle fait aussi appel aux parents. Pour elle, leur voix est la plus éloquente, la plus importante pour lutter pour leurs droits, bien que, dans les médias, l'appui de « spécialistes » (pédiatre, obstétricien, médecin de famille, avocat.e.s, etc.) soit nécessaire afin de soutenir et crédibiliser ces revendications auprès des pouvoirs publics. Cette implication de l'organisme dans la lutte contre les injustices et inégalités sociales que vivent les familles immigrantes et réfugiées et le renforcement du pouvoir d'agir collectif des parents apportent leur contribution au changement social (René, 2009, p. 121 ; Relai-femmes, 2009).

Ensuite, la relation de confiance est apparue comme un savoir réciproque et commun aux accompagnant.es et aux accompagné.es. En contexte interculturel, elle est parfois plus longue à établir. Certaines familles arrivent de pays où le système de santé est privatisé, parfois corrompu ; d'autres ont une vision « négative » de ces services, « ayant participé à l'assimilation » de populations qui ont subi la colonisation et/ou l'esclavagisme (Gabriel, 2019, p. 245 ; bell hooks, 2015). Leur confiance dans les personnes représentant le système, peu importe que l'organisme soit gouvernemental ou communautaire, est affaiblie voire brisée. À leur arrivée dans la société d'accueil, il n'est alors pas toujours aisé de faire confiance aux intervenant.e.s, d'autant plus considérant les enjeux linguistiques, la méconnaissance du fonctionnement ou les rapports de pouvoir existants. En effet, les personnes immigrantes et réfugiées font généralement l'expérience, à un moment ou à un autre, de « rapports de force entre la majorité et les minorités, que celles-ci soient ethniques, culturelles, linguistiques, religieuses ou d'un autre type. » (Rachédi et Legault, 2019, p. 159). Rachédi et Legault citent Perras et Boucher (1993) pour indiquer que

la relation de confiance en contexte interculturel suppose la conscience réciproque de l'influence, sur soi, sur l'autre et sur la relation, des contextes économiques, sociaux, politiques et culturels différents. (p. 113)

Conscient de ces rapports, et sans laisser entendre qu'ils n'existent pas au CPS, l'organisme a introduit dans ses « critères de priorisation » cette réalité : plusieurs familles sont donc référées au CPS parce qu'elles ne seraient pas allées spontanément dans le système public (du fait de leur méfiance envers le système, de la complexité de celui-ci ou de la complexité de leur situation) ou que leur statut ne leur permet pas d'accéder à des soins et services gratuits (par exemple dans le cas des femmes enceintes demandeuses d'asile pour les suivis de grossesse et les accouchements). La construction de la relation de confiance passe alors par la reconnaissance de ces inégalités sociales, des rapports d'oppressions passés (l'histoire coloniale) et présents (les impacts du colonialisme sur les groupes majoritaires et minoritaires aujourd'hui ; la culture de la suprématie blanche aux niveaux systémique et organisationnel (dRworks adapté par le COCo, 2019)) dont sont victimes les personnes de groupes minoritaires tels que les immigrant.es et réfugié.es.

6.1.2. Reconnaissance des savoirs et réflexivité des rapports de pouvoir

Parmi les savoirs des accompagnant.es, la reconnaissance des parents, de leurs valeurs, de leur culture et de leurs savoirs est apparue primordiale. Pour aller plus loin, Leanza (2008) et René (2009) avancent que cet effort de reconnaissance doit dépasser le niveau individuel et interpersonnel (micro) pour devenir collectif (macro). Les accompagnant.es auront beau travailler dans ce sens, si les institutions qui détiennent le pouvoir ne travaillent pas à reconnaître les personnes immigrantes et réfugiées et leurs savoirs⁶³, il est peu probable que certain.es des intervenant.es de ces milieux, bien campé.es dans leur posture d'expert.es face aux personnes immigrantes et réfugiées - ou toute autre population minorisée, marginalisée ou en situation de vulnérabilité -

⁶³ À commencer par la reconnaissance de leurs diplômes à leur juste valeur et la reconnaissance d'une valeur identique des personnes immigrantes, peu importe leur statut, leur origine, leur religion, etc. Si cela est le cas dans les textes de loi, il est loin d'en être le cas dans les représentations sociales et dans les contextes institutionnels.

évoluent vers une posture d'accompagnement. Il est aussi peu probable que l'on décolonise les rapports d'oppressions expérimentés par ces personnes, souvent recherché au niveau interpersonnel de l'accompagnement. Cloutier (2011) ajoute que

Le manque de reconnaissance et de considération de l'expérience antérieure à l'immigration et des études prémigratoires qui en résulte constitue un frein important à l'établissement des personnes immigrantes et réfugiées dans le pays hôte. Les luttes à mener pour faire valoir leurs compétences multiples fait partie des défis qui s'imposent au parcours postmigratoire des nouveaux arrivants. (p. 25)

Ces luttes devraient d'ailleurs être une responsabilité collective, sociale et non réservées aux nouveaux-elles arrivant-e-s elleux-mêmes.

Aussi, pour mener cette lutte collective, le groupe – comme outil de réflexion et d'action sur les enjeux sociaux – semblerait une voie de passage substantielle. Bien que cet élément ne soit pas apparu dans les résultats, certains textes consultés, généralement situés dans des approches féministes, abordent les groupes avec, en plus des changements personnels et professionnels observés, la possibilité de conduire les participantes à des actions collectives (Home, 1988 ; Relai-femmes, 2009, English et Irving, 2012). Home (1988) émet l'hypothèse que

l'absence de l'analyse sociale parmi les techniques [utilisées dans les groupes pour soutenir et renforcer les changements chez les femmes] [...] reflète peut-être une moins grande préoccupation, chez certains groupes d'entraide [...], pour la prise de conscience des racines politiques des problèmes vécus par les membres. (p. 76)

On peut alors penser - les groupes au CPS ne s'appuyant pas nécessairement sur des approches féministes -, que cet objectif de lutte contre les systèmes d'oppression n'est pas central. L'organisme tente d'offrir avant tout un lieu d'accueil et de refuge où les personnes peuvent se sentir comme à la maison. Cela n'empêche pas le CPS d'œuvrer

sur plusieurs fronts afin de combattre les injustices auxquelles font face les familles, comme énoncé plus haut. Toutefois, il pourrait être bénéfique d'ajouter, dans les activités de groupe, cette dimension de réflexion sur les enjeux sociaux auxquels sont confrontés les parents immigrants et réfugiés en général et les mères participantes aux activités de groupe en particulier. Le groupe pourrait devenir un moteur de lutte collective et, alors, à plus grande échelle, de changement social fédérateur.

Si le travail réflexif de groupe peut conduire celui-ci à agir pour le changement social, du côté des accompagnant.es, le travail réflexif est un incontournable de l'accompagnement psychosocial et un élément important pour les parents accompagnés. Je l'ai présenté dans les résultats, ce travail se fait à plusieurs niveaux : l'expérience personnelle, particulièrement migratoire et parentale, et l'expérience professionnelle, la prise de conscience de soi et de son cadre de références.

Ces deux derniers éléments permettent de se situer dans la relation d'accompagnement : qui suis-je? D'où je parle? À qui je m'adresse? Comment? Derivois (2017, p. 113) va plus loin avec ses questions « « Quand suis-je? » et « Où en suis-je? » » qui élargissent et soutiennent le développement de

la capacité à se concevoir comme humain au cœur de l'humanité, à prendre conscience de sa situation géographique, géopolitique, de son positionnement historique, de son rapport à l'altérité dans un horizon planétaire ; elle met en évidence une disposition à regarder et à écouter le fonctionnement du monde global à l'intérieur même de soi ; elle requiert une disponibilité à se déplacer, d'abord ontologiquement. À se décentrer. De soi à soi. De soi à l'autre. De l'autre à soi. (p. 22)

Une décentration de soi, comme Cohen-Emerique en fait état dans son ouvrage *Pour une approche interculturelle en travail social* (2011a), tout en introduisant les contextes géopolitique, historique, économique et social qui influencent la relation au niveau macro, au niveau collectif (Scharmer, 2012). Observer et conscientiser ce qui

peut se jouer dans la relation avec la personne accompagnée et qui dépasse les niveaux intra et intersubjectif. Pour Wanda Gabriel (Dans Roy *et al.*, 2019a),

Il s'agit aussi pour [les accompagnant.es] d'être conscient[.es] de qui vous êtes, d'où vous venez. De comprendre votre rôle en tant qu'[l'accompagnant.e] et comment tout cela interagit avec l'autre. (p. 250)

Il s'agit encore de reconnaître ses privilèges et les rapports d'oppression qui peuvent prendre forme dans la relation d'accompagnement. Ces prises de conscience et ces réflexions apportent des stratégies inédites pour déconstruire ces rapports de pouvoir. Devenir conscient.e de ses privilèges et de son cadre de référence rend plus aisé l'ouverture à l'autre, le questionnement de ses propres croyances et l'acceptation de croyances, modes de vie et perspectives différents. Ni moins bons ni meilleurs, juste différents. Cette nouvelle conscience de soi et cette ouverture à l'autre permettent de s'enrichir de la vision de cet Autre, d'élargir son champ de réflexion et d'action. Ce processus réflexif amène les accompagnant.es à développer leur curiosité pour l'autre, une curiosité saine (Roy *et al.*, 2019b), bienveillante, orientée vers une volonté de compréhension et de connaissance de l'autre, de son histoire, de son contexte passé et présent, de ses aspirations.

Se situer en tant qu'accompagnant.e est un premier pas dans le processus réflexif. Il importe ensuite de réfléchir sur ses pratiques, sur ses expériences personnelles et professionnelles. Cette pratique réflexive permet de repérer les enjeux de pouvoir existants dans la relation avec la personne accompagnée afin de construire une pratique plus cohérente et surtout plus adaptée à la singularité de chaque situation et de chaque personne accompagnée.

6.2. Le renforcement du pouvoir émancipateur

En considérant les dimensions macro de la relation d'accompagnement, nous avons souligné le travail réflexif effectué par les accompagnant.es pour apprendre à se situer et la reconnaissance des rapports de pouvoir entre groupes majoritaires (accompagnant.es⁶⁴) et minoritaires (personnes immigrantes et réfugiées), des inégalités et des injustices vécues par les parents accompagnés. Cette approche critique de la relation d'accompagnement s'associe très bien à une approche subjective/intersubjective qui s'adresse particulièrement aux individus et à leurs relations. Dans la pratique, la réflexivité des acteur.rices, la reconnaissance des parents accompagnés (valeurs, culture, savoirs) bien qu'elle puisse s'inscrire dans une lutte collective si elle est agie aux niveaux systémique et politique, participent à égaliser – ou à horizontaliser - la relation, favorisent le travail en collaboration et encouragent le pouvoir d'agir des parents. Les paragraphes suivants mettent de l'avant le renforcement d'un pouvoir émancipateur chez les parents immigrants et réfugiés, c'est-à-dire un pouvoir qui les libèrent – si ce n'est dans la totalité, en tous cas sur certains points – de certaines formes d'oppressions induites par le système tel qu'il est établi à ce jour. Le pouvoir émancipateur est une prise de pouvoir, d'autorité et d'autonomie sur sa propre vie, une affirmation de soi, une lutte contre les injustices, inégalités ou discriminations vécues. C'est une mise en action pour reprendre une ascendance sur sa vie, un pouvoir d'agir dans les situations de vulnérabilité qui se présentent à chacun.e.

⁶⁴ Notons ici que les accompagnant.es peuvent elleux aussi faire partie de groupes minoritaires. Leur rôle professionnel ne les épargne pas des discriminations et inégalités expérimentées par les personnes qu'ils accompagnent.

6.2.1. Savoirs des accompagnant.es : une posture et des conditions à la relation d'accompagnement

Les savoirs des accompagnant.es ciblés par les objectifs de recherche et cités dans les résultats s'orientent vers une démarche de coconstruction de la relation et, de ce fait, de l'accompagnement. Ils mettent en évidence différents éléments de la posture d'accompagnement à adopter afin de tendre au mieux vers une posture d'équivalence. L'une des missions que se donne le Centre de pédiatrie sociale de Saint-Laurent est l'accueil. L'accueil s'incarne particulièrement dans une volonté de reconnaître chaque personne accompagnée, au-delà de son origine, de sa culture, de son histoire, de ses défis, de son niveau d'éducation, etc. La reconnaissance de l'autre, cette considération, s'établit aussi par la posture d'équivalence que les accompagnant.es tendent à instaurer avec les parents. Parmi les questions posées dans la problématique, je voulais comprendre ce que font les accompagnant.es et comment iels le font. Quelles pratiques les accompagnant.es mettent-iels en œuvre pour adopter cette posture d'équivalence? Quels savoirs mobilisent-iels pour créer ce lieu d'accueil et construire la relation d'accompagnement avec les parents immigrants ? Les résultats ont permis de décrire les savoirs des parents immigrants et réfugiés et des accompagnant.es soutenant la coconstruction de leur relation d'accompagnement. Iels ont dévoilé plusieurs des savoirs utilisés dans le quotidien par les accompagnant.es. Les paragraphes qui suivent traitent, à l'aide de la littérature, de la mise en pratique de ces savoirs à travers la posture adoptée par les professionnel.les et les conditions posées à la relation d'accompagnement.

Premièrement, et comme évoqué plus haut, *la reconnaissance des parents* est certainement l'un des éléments majeurs de la posture d'accompagnement recherchée par les accompagnant.es du CPS. Leanza (2008) estime d'ailleurs qu'elle est « un préalable à toute intervention en contexte pluriculturel, quel que soit le domaine d'intervention (éducation, santé, solidarité sociale). » (p. 133) Cette reconnaissance est multiple puisqu'elle passe par la reconnaissance des savoirs divers et variés des

personnes et par la reconnaissance de leur humanité, c'est-à-dire la reconnaissance à la fois de leur singularité, de leurs différences, comme de leur universalité, leurs ressemblances ou leurs similarités.

Dans les résultats, les accompagnant.es reconnaissent différents types de savoirs chez les parents : les savoirs éducatifs et parentaux (leur expertise parentale et la persévérance développée pour offrir un avenir à leurs enfants), les savoirs construits à travers leur formation académique et leur expérience de travail passée, les savoirs périgratoires ou adaptatifs aux étapes et événements liés à l'immigration, les savoirs « être », les savoirs liés à la connaissance de soi, etc. Cet ensemble de savoirs et tous ceux auxquels les accompagnant.es n'ont pas forcément accès composent les forces des parents. L'approche de la pédiatrie sociale décrite dans la problématique indique comment l'accompagnement s'appuie aussi sur les forces de l'enfant et de ses parents. Cet élément est corroboré par les résultats de la recherche. Plus avant, la plupart des auteur.rices s'entendent pour affirmer la place de la reconnaissance des savoirs multiples et, à travers eux, des forces des parents dans le renforcement de leur pouvoir d'agir (Cloutier, 2011; Gabriel *et al.*, 2019; Leanza, 2008). En soulignant aux parents leurs savoirs périgratoires, les accompagnant.es cherchent à leur rappeler l'ampleur des savoirs qu'ils portent. Ils ont en effet acquis un certain nombre de savoirs avant leur départ vers le Québec ; développé et construit un ensemble de compétences, d'attitudes, de comportements en traversant les différentes étapes de l'immigration ; accumulé de nombreuses informations leur permettant de s'adapter à leur nouveau contexte de vie et à la société d'accueil. La reconnaissance de ces savoirs par les accompagnant.es et par les parents eux-mêmes permet de mobiliser leurs forces autour des enjeux et problématiques vécues lors de l'installation. Laliberté (dans Gabriel *et al.*, 2019) énonce qu'

Il est crucial de reconnaître les forces des individus et de construire à partir de celles-ci. À l'heure actuelle, notre approche est très centrée sur des insuffisances et des problématiques. [...] Mais si nous adoptons une approche fondée sur les forces en matière d'intervention et d'apprentissage, celle-ci serait davantage axée sur des solutions et, partant, plus efficace. L'augmentation du pouvoir d'agir (*empowerment*) est une orientation, un processus et un objectif. Peu importe dans quelle mesure une personne, une famille ou une collectivité est mal en point, on ne doit jamais oublier qu'elle a des forces et qu'elle souhaite uniquement aller mieux. [...] Toutefois, le manque de reconnaissance et une faible estime de soi influenceront sur la façon dont chacun pourra les utiliser. (p. 249)

La reconnaissance du parent immigrant ou réfugié, de ses savoirs et de ses forces est donc fondamentale pour le travail en partenariat, l'émancipation des parents et la construction d'une relation d'équivalence et de réciprocité avec l'accompagnant.e (Gabriel *et al.*, 2019 ; Rachédi, 2007 ; René, 2009).

Deuxièmement, la posture d'accompagnement passe aussi par *les conditions posées* par les accompagnant.es – et donc, par le milieu - *pour coconstruire la relation d'accompagnement*. Les accompagnant.es et les mères accompagnées parlent encore de construire un lieu d'appartenance dans lequel les personnes accompagnées se sentent chez elles et où certaines ont le sentiment d'avoir trouvé une famille. Un lieu où s'établit une relation de confiance de par les interactions positives répétées et expérimentées par chacun.e, accompagnant.es ou accompagné.es. Les résultats confirment ce qui est largement démontré par la littérature, à savoir que ces conditions demandent d'accueillir, d'écouter, de démontrer de l'ouverture, de la bienveillance et de l'intérêt pour les personnes accompagnées. D'autres ajoutent, à l'instar de Cloutier (2011), le respect de la personne accompagnée, de son rythme, de ses besoins, la souplesse et la capacité d'adaptation des accompagnant.es. La notion de temps apparaît aussi de façon récurrente tant dans la littérature que dans les récits des participant.es à la recherche (prendre le temps de construire le lien de confiance, prendre/donner le temps avec les/aux parents, avec les/aux enfants, prendre le temps de réfléchir sur sa

pratique, etc.). Je voudrais également souligner, comme l'ont fait Guay (dans Roy *et al.*, 2019a) et Cloutier (2011), et parce que cela apparaît peu dans la littérature, dans les formations ou même dans la réflexion sur les pratiques, la vertu de l'humour dans l'accompagnement. En effet, l'humour apparaît dans les pratiques de plusieurs accompagnant.es du CPS. Guay indique à cet effet

utiliser l'humour et la métaphore, c'est-à-dire rigoler, passer du temps, beaucoup de temps, à écouter d'abord et à expliquer ensuite en donnant des exemples simples et des images concrètes pour faire passer le message. (dans Roy *et al.*, 2019a, p. 126) .

Ces actions et attitudes participent de la création d'un milieu de vie

sécurisant, chaleureux et stimulant [dans lequel on trouve] des relations conviviales, qui tendent à être égalitaires, et qui sont fondées sur le respect de chacun (René *et al.*, 2007). (René, 2009, p. 114).

Comme expliqué à plusieurs reprises tout au long de la recherche et notamment dans les résultats, la relation d'accompagnement suppose une remise en question du pouvoir de l'accompagnant.e. Lemay (2007) rappelle que

La relation d'aide doit être envisagée comme un rapport social caractérisé par des inégalités de pouvoir (Lemay, 2005; Hasenfeld, 1987; Cowger, 1994 ; Cohen, 1998). Par conséquent, ce rapport doit constituer un lieu d'actualisation du changement social, ce qui implique que l'intervenant le transforme afin d'y inclure la prise de pouvoir des personnes. (p. 176)

Cette transformation de la relation requiert une transformation de la posture de l'accompagnant.e. Le passage de la posture d'expert.e à celle d'équivalence, d'intervenant.e à celle d'accompagnant.e, participe fortement aux conditions de coconstruction de la relation d'accompagnement. La reconnaissance de la personne, de ses savoirs, de son expérience, de ses forces ainsi que la reconnaissance, de la part de l'accompagnant.e, de sa propre ignorance et de sa vulnérabilité, des apprentissages faits

en présence des parents accompagnés, de son statut et du pouvoir qui lui est incombé par celui-ci et par la société, sont autant d'éléments qui rééquilibrent le pouvoir. De plus, donner à la personne le choix des stratégies et des priorités à mettre en œuvre pour résoudre ses problématiques est une façon de lui redonner le pouvoir, de l'encourager à prendre ses décisions et à lutter pour ses droits (René, 2009).

Les résultats de la recherche ont démontré la conscience des accompagnant.es du pouvoir prodigué à leur égard par l'institution ou par les parents eux-mêmes de par leur rôle professionnel. Cependant, iels expriment très clairement leur intention de partager ce pouvoir avec les parents et même de soutenir le pouvoir émancipateur des parents, de travailler en collaboration avec eux. Dans le même ordre d'idée, Lemay (2007) ajoute que

L'empowerment propose un renversement des rapports traditionnels entre experts et usagers. De nature égalitariste, il reconnaît les compétences des plus vulnérables et valorise la complémentarité des compétences professionnelles et expérientielles (Rappaport, 1981; LeBossé, 1996; Breton, 1994). La relation égalitaire est un principe clé pour orienter les échanges entre acteurs. (p. 168)

Fauteux (dans Roy et al., 2019a) explique encore :

S'engager à établir des rapports plus égalitaires en intervention, c'est se mettre en jeu, c'est reconnaître qu'il existe un rapport de pouvoir dans un contexte d'intervention. C'est aussi mettre en œuvre des savoir-être qui visent à déconstruire ce rapport de pouvoir et construire un espace favorable à la reconnaissance. (p. 138)

Cette volonté de construire une relation plus égalitaire et complémentaire participe alors à horizontaliser la relation d'accompagnement par la décolonisation de ces rapports de pouvoir, par la reconnaissance des savoirs des acteur.rices de la relation et par la décolonisation de la hiérarchie des savoirs. Pour reprendre puis paraphraser les

mots de Rachédi (2007) « Ceci suppose qu'on accepte de se mettre dans une position de non savoir pour stimuler le partage des savoirs » (p. 381) et qu'on accepte de se mettre dans une position de non pouvoir pour stimuler le partage des pouvoirs. Les accompagnant.es fondent ainsi les bases de la relation d'accompagnement et, de cette manière, du partenariat accompagnant.es-accompagné.es. sans occulter l'usage qu'iels peuvent faire de leur relatif pouvoir auprès des institutions lorsque les situations l'exigent.

Les différents éléments notés ici – reconnaissance des personnes, de leurs savoirs et de leurs expériences, décolonisation des rapports de pouvoir, soutien du pouvoir émancipateur des parents – coexistent et étayent la dimension collaborative de l'accompagnement. Le concept d'accompagnement lui-même, tel que présenté dans le cadre théorique, suppose un engagement à coconstruire la relation, basé sur une perspective d'équivalence, sur le pouvoir d'agir des parents et sur la confiance mutuelle. Paul (2016) nous apprend que la réciprocité de cette relation peut être « dissymétrique ». L'engagement réciproque, dans la relation, n'imposerait donc pas qu'il soit égal, que chacun.e des acteur.rices s'implique avec la même envergure. L'accompagnement implique encore une détermination à valoriser les savoirs des personnes accompagnées et des accompagnant.es afin de coconstruire des réponses originales aux enjeux rencontrés par les familles. Cela se fait à partir du partage mutuel d'expériences et de savoirs entre les interlocuteur.rices de la relation.

Troisièmement, le savoir trouver la « juste-proximité » apparaît comme fondamental de la pratique des accompagnant.es. Dans les résultats, il est apparu leur difficulté parfois de ne pas se laisser « envahir » par les situations dramatiques vécues par certaines familles. Iels cherchent une façon de prendre soin de leur santé mentale afin de continuer à travailler avec ces familles, de maintenir leur engagement auprès d'elles. Pour autant, iels ne désirent pas se couper de leurs émotions, ni se distancer des familles.

Si le partage entre collègues permet de déposer une partie du sentiment d'impuissance, le travail sur soi semble être un garde-fou plus salutaire. En effet, certain.es accompagnant.es - en connaissant mieux leurs propres blessures, en soignant celles-ci, en devenant conscient.es du moment où iels atteignent leurs limites – parviennent à construire un équilibre dans l'accompagnement. S'engager sans s'immerger ; rester présent.e sans prendre en charge ; accueillir la souffrance sans se l'approprier. Trouver cette juste-proximité qui leur permettra d'accompagner sans faire sien.ne la détresse de la personne. Cette juste-proximité ne leur demande pas de se couper d'eux-mêmes, de mettre de côté leur sensibilité. Dans son blog, Roland Janvier, chercheur en sciences sociales et Président du Comité Régional de Travail Social de Bretagne, (2019) partage :

La juste proximité, c'est une relation impliquée qui fait passer le professionnel d'une position de face à face à un « côte à côte » solidaire. La juste proximité n'est pas la fusion mais l'écart toujours nécessaire pour laisser un jeu possible dans la relation. La juste proximité n'est pas la confusion mais le repérage indispensable de rôles qui permet à chacun d'être pleinement acteur dans un projet commun.

Dans cette perspective, la reconnaissance sociale de l'utilisateur se déploie dans ce va et vient entre des moments de proximité – cette sorte de complicité qui permet de marcher d'un même pas – et de distance – cette distinction des places qui autorise d'agir dans l'intérêt de l'autre, de soutenir un projet d'intervention sans s'aliéner à sa problématique ou à sa pathologie. (Page consultée le 17 septembre 2019)

L'idée de ne pas s'impliquer émotionnellement dans un accompagnement, largement répandue par le passé en intervention psychosociale, est contre-productive selon moi. Depenne (2017) questionne

D'où vient l'idée que l'on serait un « bon » accompagnant à partir du moment où l'on saurait se tenir à distance de l'Autre (accompagné), le mettre à distance de soi? (p. 11).

Le lien de confiance se construit, entre autres, sur la dimension affective de la relation. Relai-femme (2009) considère que cette dimension affective est intrinsèque à la

« fonction d'aide et d'écoute qui implique nécessairement une relation interpersonnelle » (p. 17). Et Depenne (2017) d'ajouter, « Pour accompagner l'Autre, il ne s'agit pas de le tenir à distance mais, au contraire, d'établir une relation dans la proximité. » (p. 12). La relation interpersonnelle et la proximité s'établissent aussi dans la réciprocité. Accepter de se montrer vulnérable, partager des bouts de soi « témoigne [au parent] notre reconnaissance de sa pleine humanité » (Gaignon, 2006, p. 188), contribue à construire la relation de confiance, à rendre la relation « plus égalitaire » (Home, 1988, p. 71), à « ouvrir de nouvelles portes qui enrichissent les cheminements des acteurs en présence et, avant tout, des personnes que nous accompagnons. » (Gaignon, 2006, p.188).

6.2.2. Savoirs des parents immigrants et réfugiés et pouvoir émancipateur

Le choix d'accorder sa confiance à des accompagnant.es est un choix qui demande l'humilité de reconnaître son besoin d'aide, à un moment donné de sa vie. Dans la période d'installation, il arrive fréquemment que les personnes immigrantes et réfugiées voient leur estime de soi ou leur « sentiment d'efficacité personnelle », (Dunberry *et al.*, 2007 cités dans Relai-femmes, 2009), diminuer. Selon les autrices du document de Relai-femmes (2009), l'estime de soi se renforce « d'abord [par la] reconnaissance de soi-même (de son identité, de ses compétences, de ses forces, etc.) » (*Ibid.*, p. 9). L'un des éléments ressorti des résultats est la surprise des mères lorsque je leur ai présenté les savoirs que les accompagnant.es voyaient chez elles (4.3.5). Comme si elles n'étaient pas conscientes de porter tous ces savoirs, d'enrichir les accompagnant.es par ceux-ci. Cloutier (2011) rappelle en effet la dévalorisation dont font l'objet les connaissances des immigrant.es et réfugié.es et, notamment, des mères immigrantes souvent cantonnées à leur rôle de parent. Il est vrai que

les femmes réalisent que les connaissances qu'elles détiennent et qui proviennent du pays d'origine ne sont pas nécessairement reconnues dans le pays d'accueil. Elles sont plutôt remises en question, non considérées ou réfutées. (*Ibid.*, p. 26)

L'autrice estime que « le bénévolat détient un rôle majeur dans la validation et la revalorisation des compétences acquises en contexte prémigratoire » (p. 85). La recherche démontre que cette validation et cette revalorisation peuvent aussi passer par la reconnaissance des savoirs par les professionnel.les qui accompagnent ces femmes. En prenant conscience de leurs savoirs, de la valeur de ceux-ci et du caractère utile et apprenant qu'ils peuvent avoir pour d'autres parents ou pour les accompagnant.es, les mères renforcent leur sentiment d'efficacité personnelle et leur pouvoir émancipateur. D'ailleurs, Relai-femmes (2009) décrit l'estime de soi comme l'un des niveaux de l'*empowerment* (p. 9). Pour certain.es participant.es à la recherche et pour d'autres parents évoqués par les accompagnant.es, on peut déceler un changement de regard sur soi, une hausse de l'estime de soi, des changements personnels et, parfois même, une (ré-)appropriation du pouvoir d'agir, une certaine émancipation du pouvoir oppressif. Il est évident que les récits de transformation de ces mères et de ces accompagnant.es ne peuvent être généralisés à tous les parents fréquentant le CPS, ni que les changements opérés sont tous inhérents à la relation d'accompagnement. Cela nous donne toutefois un aperçu de différentes perceptions de ce que cette relation et l'accompagnement (individuel et collectif) peuvent apporter à la fois aux parents immigrants et réfugiés et aux accompagnant.es.

Reconnaître ces savoirs comme valides et valables, c'est aussi redonner une place nuancée aux savoirs des accompagnant.es. Les résultats ont montré une tendance de certains parents à considérer la parole des professionnel.les comme LA vérité, une source non réfutable d'informations. Pourtant, les accompagnant.es de la recherche nomment toutes leur volonté de replacer leur discours dans une perspective plus large, de proposer différentes stratégies plutôt que d'inciter à en adopter une seule, d'en laisser émerger des parents eux-mêmes, d'offrir différentes pistes de réflexion et de remettre aux parents les décisions qui les concernent.

6.2.3. La coconstruction de la relation d'accompagnement et la décolonisation des rapports de pouvoir

J'en ai discuté plus haut, la relation d'aide institue un certain pouvoir aux représentant.es de l'institution. De fait, le statut de professionnel.le est associé à plusieurs privilèges et inégalités de pouvoir (Lemay, 2007; Rachédi, 2019 ; Relai-femmes, 2009). Rachédi et Legault (2019) précisent :

le statut est une autre variable qui distingue à coup sûr l'intervenant de l'immigrant. En effet, l'intervenant jouit d'une situation qui lui donne accès à tous les privilèges associés à sa société et qui lui fait assumer les responsabilités d'une citoyenneté complète et assurée, alors que l'immigrant se trouve confiné dans une vie régie par certaines modalités et obligations, et qui l'amène parfois à ressentir un profond sentiment d'insécurité et de vulnérabilité, notamment quand sa situation de migration est temporaire.

On doit donc prendre en compte toutes ces variables dans l'interaction intervenant-client, car elles créent une certaine distance qui ne doit pas être accentuée ou renforcée, même si elle est réelle et inévitable dans une relation inégalitaire d'aidant à aidé. Au contraire, nous pensons que cette relation doit tendre à être « la plus égalitaire possible », et qu'il est envisageable d'obtenir l'égalité par le partage, par la compréhension de la réalité objective de l'autre et par l'empathie que suscite son vécu. (p. 150)

Reconnaître ce pouvoir et ces privilèges (savoir se situer) est un premier pas pour apprendre à l'utiliser de manière consciencieuse et dans l'intérêt des personnes accompagnées – c'est-à-dire pour lutter avec elles contre les systèmes d'oppressions, contre les injustices et les inégalités dont elles font l'objet – au niveau politique et social (macro) mais aussi au sein même de la relation d'accompagnement (micro) que l'on désire plus égalitaire. D'ailleurs, reconnaître ce pouvoir institué est aussi, nous l'avons vu, une façon de travailler à le déconstruire – c'est-à-dire à partager le pouvoir avec les personnes accompagnées, à horizontaliser la relation, à encourager et renforcer leur pouvoir émancipateur. Bérard (2012) cite à ce propos

cinq règles relationnelles que le praticien doit appliquer pour arriver à augmenter son efficacité relationnelle tout en rendant son interlocuteur plus autonome, plus responsable de la relation et du but de cette relation et ainsi plus engagé et volontaire dans l'atteinte de cet objectif. Les règles que sont le partenariat, l'alternance, la concertation, la non-ingérence et la responsabilisation servent à structurer et à gérer le processus relationnel de manière à partager le pouvoir avec l'interlocuteur et à lui reconnaître une compétence face à la gestion de la relation et face à l'objectif visé par celle-ci. (p. 57)

À travers ces règles, l'accompagné.e et l'accompagnant.e partagent à la fois le pouvoir – ou en tous cas un certain pouvoir - dans l'accompagnement et la responsabilité de la relation. Ce partage du pouvoir passe également par la transformation de la posture d'expert.e à celle d'apprenant.e. Les accompagnant.es acceptent et constatent que les parents accompagnés sont tout autant porteurs de savoirs qu'eux, que ces savoirs complètent et enrichissent les leurs. La réflexivité des acteur.rices de la relation et la circularité de leurs savoirs les invitent à adopter cette posture d'apprenant.e. On peut vraiment observer cette réciprocité de l'apprentissage entre les parents accompagnés et les accompagnant.es de cette recherche. Le mouvement se fait dans les deux sens et entre eux : chacun.e apporte quelque chose à l'autre et à ses pair.es. Il y a une réciprocité transformatrice qui à la fois se crée dans la relation d'accompagnement et à la fois permet ce type de relation (Labelle, 1996). En effet, la transformation n'a pas lieu seulement chez la personne accompagnée. Je rejoins Gaignon (2006) pour qui, c'est en « accep[tant] la remise en question, y compris en provenance des personnes qu'[iel] accompagne » que l'accompagnant.e pourra « déployer sa potentialité dans la réciprocité transformatrice ». Car,

qui d'autre qu[e les personnes accompagnées] sont les mieux placées pour témoigner de la nature et de la justesse de notre accompagnement? L'accompagna[nt.e] se montrera alors profondément humain[e], responsable, et grandira dans la rencontre avec soi grâce à la personne accompagnée. (p. 171)

Je crois même qu'en adoptant cette posture d'apprenant.e, l'accompagnant.e favorise la transformation chez la personne accompagnée (Labelle, 1996) et supporte du même coup, la construction de leur relation d'accompagnement. Parce qu'iel ose démontrer qu'iel n'est pas plus expert.e que la personne accompagnée, mais plutôt qu'iel est prêt.e à apprendre d'elle et avec elle, pour avancer ensemble. Ces postures d'apprenant.e et d'accompagnant.e sont observées chez la plupart des accompagnant.es interviewé.es dans la recherche. Elles sont souvent associées à leurs valeurs personnelles, à leur travail, aux familles rencontrées, aux missions de l'organisme et au processus réflexif conduit sur eux-mêmes et sur leurs pratiques, lesquels, en même temps, leur permettent de raffiner ces postures.

Enfin, en délaissant cette posture d'expert.e, les praticien.nes contribuent à ne pas reproduire – tout du moins à ne pas renforcer – les rapports d'oppressions observés dans la société et basés sur la race, le genre, la classe sociale, la religion, l'orientation sexuelle, la capacité, etc. Voire, iels peuvent même participer à la réflexion et à la lutte contre ces rapports de pouvoir et contre les systèmes d'oppressions dans lesquels ils ont lieu, d'autant plus en travaillant en collaboration avec les parents. Cette relation tend vers l'horizontalité et soutient la coconstruction de la relation d'accompagnement en contexte interculturel.

6.3. Coconstruction : des savoirs, de la relation d'accompagnement, de la recherche

J'ai présenté la coconstruction des savoirs et la coconstruction de la relation d'accompagnement de façon transversale dans les résultats, mais pas de manière spécifique. Pourtant, elles semblent être une répercussion, ou peut-être plutôt un prolongement logique, des composantes de la relation d'accompagnement en contexte interculturel. Cette section va nous aider à mieux comprendre le(s) lien(s) à faire entre

la coconstruction des savoirs et la coconstruction de la relation d'accompagnement, avant d'établir un lien avec la coconstruction de la recherche.

6.3.1. Quel(s) lien(s) entre coconstruction des savoirs et coconstruction de la relation ?

Dans les sections précédentes, j'ai introduit, à travers les rapports de pouvoir oppressifs et la construction du pouvoir émancipateur, la nécessaire reconnaissance des parents, le renforcement de leur pouvoir d'agir et la transformation de l'intervenant.e vers une posture d'accompagnant.e et d'apprenant.e. Ces conditions sont essentielles à la coconstruction de la relation d'accompagnement : en adoptant une posture d'équivalence et de réciprocité transformatrice, les accompagnant.es démontrent leur intérêt pour un travail en partenariat avec les parents tout en renforçant le pouvoir émancipateur de ces derniers (Lemay, 2007 ; Madsen, 2009 ; Tremblay et Rochman, 2017).

J'ai aussi discuté de la place de la réflexivité et de la circularité des savoirs dans l'accompagnement offert aux parents au CPS, notamment par l'entremise d'espaces réflexifs collectifs – les groupes de pair.es. Les groupes de parents animés par des accompagnant.es sont tout indiqués pour encourager le partenariat parents-accompagnant.es. De fait, le partage des savoirs, le travail réflexif mené individuellement et collectivement dans le groupe, le consentement réciproque à se laisser transformer par la rencontre participent à construire un lien de proximité. Parents et professionnel.les s'appuient sur la confiance, le respect et la reconnaissance mutuels, bases de leur relation, pour travailler de concert aux situations problématiques rencontrées par les parents. Iels utilisent alors les savoirs coconstruits pour créer de nouvelles stratégies de réponse adaptées à ces problématiques (Cloutier, 2011 ; René, 2009).

D'après le discours des accompagnant.es lors de nos rencontres, il me semble important de nuancer cet idéal de la coconstruction de la relation d'accompagnement et, donc, du partenariat que les accompagnant.es du CPS cherchent à instaurer. Pour cela, je rappelle le respect du rythme et des besoins des parents préconisé par l'approche du CPS. Il arrive parfois que ces besoins soient d'une telle urgence (besoins de base tels qu'un logement ou que l'alimentation) que la collaboration est impossible – parce que non désirée et non prioritaire pour le parent à ce moment-là. Il importe alors de consentir à ce refus, sans pour autant en prendre acte pour toute la durée de l'accompagnement. Si le parent est trop préoccupé à un moment donné de l'accompagnement pour travailler en collaboration avec les professionnel.les et pour s'impliquer dans les démarches à réaliser pour faire avancer sa situation, cela ne signifie pas que ce sera le cas tout au long de l'accompagnement. Une fois les besoins de base satisfaits, il sera toujours temps d'inviter le parent, selon son rythme et ses besoins, à se joindre à la réflexion et à l'action et à se réapproprier son pouvoir et son autonomie. Cela demande de la patience. Cel demande de faire confiance au temps (Gaignon, 2006 ; Guay dans Roy *et al.*, 2019).

6.3.2. Coconstruction de la recherche

Lorsque je me suis lancée dans ce projet de recherche, il m'est apparu évident de faire participer les acteur.rices de la recherche autrement qu'en leur demandant de me livrer leurs récits et expériences. Il est certain qu'en acceptant de participer, chacun.e de ces personnes y trouvait son propre intérêt : prendre un temps de réflexion sur sa pratique, avoir la possibilité de « rendre » ce que les accompagnant.es du CPS leur ont donné, avoir un espace de dialogue autour de la rencontre interculturelle, m'aider dans mon projet, etc. Toutefois, j'avais un souci de cohérence entre ma pratique professionnelle de l'accompagnement et ma pratique de recherche. Je prends conscience de ce souci de cohérence au moment d'écrire ces mots, après la lecture du *Projet Constellation* (St-Louis, 2016) sur la cohérence de la culture organisationnelle et de la pratique. Depuis le début de mon doctorat, la recherche collaborative s'est imposée à moi. Étant moi-

même, avant d'être chercheuse, une praticienne, il m'était inconcevable de faire une recherche *sur* les parents immigrants et les accompagnant.es, comme il m'est inconcevable, dans ma pratique professionnelle, d'intervenir *sur* les parents et les enfants. J'ai appris, durant mes sept années au CPS, à travailler *avec* les familles, à travailler *en partenariat* avec elles, à les *accompagner* et non à prendre des décisions pour elles. Cette expérience professionnelle, associée à mon parcours académique et aux nombreuses lectures réalisées dans ce cadre, m'ont permis de me situer à la fois dans ma posture de praticienne et dans celle de chercheuse, de prendre conscience de mes préjugés, de mes privilèges, des rapports d'oppressions qui existent dans la relation et qui peuvent interférer sur celle-ci, qu'elle soit une relation avec les parents immigrants, mes collègues de travail, les représentant.es institutionnel.les, ou avec les participant.es à la recherche.

J'ai d'ailleurs eu à négocier entre ces deux postures, tant dans la réalisation des entrevues individuelles et de groupe que dans la rédaction de ma thèse. Quelle posture adopter lors des entrevues? Devais-je bien différencier ces deux postures? Ne pas les laisser se superposer? J'ai vraiment tenté, dans un premier temps, d'adopter une posture de chercheuse lorsque je réalisais les entrevues individuelles, comme si je ne connaissais pas le terrain. D'une part pour éviter des biais dus à la possibilité que les participant.es taisent des éléments évidents pour elleux et la praticienne que je suis. D'autre part, pour tenter de garder une certaine neutralité, une certaine distance face aux récits des participant.es. Je me suis vite aperçue que cela n'était pas complètement possible, voire même que cette neutralité n'était pas suggérée par Brière, Lieutenant-Gosselin et Piron et leur collectif d'auteur.rices (2019). Je suis à la fois praticienne et chercheuse. Je rajoute à ces identités professionnelles, des identités plus personnelles qui marquent profondément mon cheminement et qui sont, je crois, pertinentes dans ma recherche : immigrante – blanche et ayant grandi en France - et femme. Je ne peux me départir de ces identités qui font de moi une seule et même personne. Et les participant.es qui me connaissent sous ma « casquette » de professionnelle, ne s'en

départissent pas non plus lorsque je les rencontre dans ma posture de chercheuse. De surcroît, la conscience de ces identités multiples me permet certainement de mieux réfléchir ce qui peut se jouer dans la relation avec les participant.es à la recherche, d'adopter une posture réflexive sur l'ensemble du processus de recherche et sur ma pratique professionnelle (Morel et Paquet, 2019; Piron, 2019). Là encore, accepter d'entrer dans la pratique et dans la recherche forte de toutes ces identités me semble être plus propice à la conscientisation des rapports d'oppressions en jeu et, donc, à une possibilité de travailler à les déconstruire.

J'ai donc choisi de coconstruire la recherche avec les participant.es. Je persistais dans ma volonté de faire valoir leurs idées, leurs expériences et leurs mots dans ma recherche, c'est-à-dire, à l'instar de Desgagné (2007), de prendre en compte leurs intérêts à toutes les étapes. D'où la vérification des verbatims par les participant.es. Aussi, à travers les rencontres de groupe, je me suis assurée de valoriser les savoirs de toutes les participant.es – ceux qu'elleux se sont reconnus elleux-mêmes, comme ceux reconnus par l'autre groupe. J'ai laissé de la place aux échanges, aux partages d'opinions. Il est possible que les participant.es ne se soient pas autorisées à être trop critiques quant au processus de recherche ou aux résultats. Iels ont pourtant démontré des avis contraires, posé des questions, soulevé des incohérences. La confiance mutuelle établie antérieurement avec ces participant.es, par l'entremise de ma pratique professionnelle et des conditions posées par le CPS (respect, reconnaissance, ouverture, écoute, non-jugement, intérêt pour les personnes, etc.), ont certainement favorisé une parole déliée, une autorisation à la réflexion critique en ma présence. Parallèlement, cette posture et ces conditions ont facilité la coconstruction de la recherche.

Une étape ultime de validation par les participant.es, par une proposition de relecture de la thèse avant son dépôt se serait avérée intéressante. Toutefois, la lourdeur de la tâche m'apparaissait incompatible avec les contextes personnel, familial et professionnel de chacun.e des participant.es. Les vérifications antérieures devraient

garantir une validité et une rigueur scientifiques. Je resterai toutefois ouverte aux commentaires et à d'éventuels rectificatifs dans de futurs articles, suite à la diffusion de ma thèse aux participant.es.

6.4. La relation d'accompagnement en contexte interculturel

À plusieurs reprises tout au long de la recherche, je me suis demandée quelle était la spécificité du contexte interculturel dans la relation d'accompagnement entre les parents et les accompagnant.es. Ma directrice de recherche m'a fait remarquer que, si l'interculturel n'apparaissait pas de manière distincte, il était bien sous-jacent et transversal aux différents éléments apparus puis présentés dans la recherche. Cette partie s'attarde à mettre en évidence le contexte interculturel dans la relation d'accompagnement, d'abord en évoquant la réciprocité des rôles des accompagnant.es et des parents dans la coconstruction de leur relation, ensuite en interprétant les représentations des parents immigrants et réfugiés et des accompagnant.es de la rencontre interculturelle et, enfin, en rassemblant les éléments de compréhension de la coconstruction de la relation d'accompagnement en contexte interculturel.

6.4.1. La réciprocité dans la relation d'accompagnement en contexte interculturel

L'une de mes professeures et amies, au travers d'une conversation à l'issue du colloque *Parcours de résilience : accompagner les réfugiés suite aux traumatismes*⁶⁵ et à

⁶⁵ Colloque organisé les 16 et 17 octobre 2018, par le Centre d'expertise sur le bien-être et l'état de santé physique des réfugiés et des demandeurs d'asile du CIUSSS (Centre Inter Universitaire de Santé et de Services Sociaux) du Centre-Ouest-de-l'Île-de-Montréal, en collaboration avec le centre de recherche Sherpa.

propos de sa posture face à l'Autre dans la relation d'accompagnement, me partageait un soir :

Si j'ai décidé de t'aimer, tu es faite. Tu ne peux pas t'en échapper. C'est là que se construit l'essence de la relation réciproque et non pas dans le choix de chaque personne de s'engager dans la relation. On fait ce choix, parce qu'on a posé les conditions nécessaires au lien de confiance. (Jeanne-Marie Rugira, 17 octobre 2018)

Plus haut dans ce chapitre, j'avais, en m'appuyant sur Paul (2016), la possible dissymétrie de la réciprocité, de l'engagement dans la relation. Avec le partage de Jeanne-Marie, j'en ai compris que, bien que la relation, pour la situer dans un paradigme d'accompagnement, doive être réciproque, cette réciprocité est en grande partie la responsabilité de l'accompagnant.e. C'est elle.lui qui construit les conditions permettant à cette réciprocité d'advenir. Dans un contexte interculturel marqué, comme je l'ai mentionné, par des rapports d'oppression et de domination ancrés dans l'histoire coloniale et patriarcale et dans les expériences vécues parfois quotidiennement, les parents immigrants et réfugiés peuvent se montrer méfiants face aux professionnel.les qui représentent le gouvernement, les institutions, la population majoritaire (Garneau, 2019 ; Gabriel, dans Gabriel *et al.*, 2019). Les conditions de la réciprocité tiennent selon moi dans les savoirs des accompagnant.es. Ils participent tous à déconstruire les rapports de pouvoir et à créer une relation égalitaire de partenariat avec les parents immigrants et réfugiés : reconnaître les parents dans leur globalité, adopter une posture d'équivalence, renforcer leur pouvoir d'agir, trouver la juste-proximité dans la relation. Ces conditions, quoiqu'elles puissent s'appliquer à toute relation d'accompagnement, ont une dimension particulière en contexte interculturel. Elles participent, au niveau micro, à soutenir l'installation et le déploiement des familles immigrantes et réfugiées dans leur vie au Québec. Au niveau macro, elles contribuent à lutter contre les injustices et les inégalités dont ces familles font l'objet dans la province du fait de leur statut migratoire, de leur race, de leur religion ou de leurs croyances, de leur genre, etc.

Une fois la réciprocité établie, les rôles de l'accompagnant.e sont surtout ceux, d'information, d'écoute et de soutien. Ils rejoignent ceux décrit par Relai-femmes (2009)

- Formatrice [...] : l'intervenante met en place des activités afin que les personnes puissent acquérir des connaissances, des habiletés et des attitudes.
 - Sensibilisatrice [...] : l'intervenante soutient les personnes dans leur démarche visant à mieux se connaître et à mieux connaître leur environnement afin qu'elles améliorent leur sentiment d'efficacité personnelle.
 - Accompagnatrice [...] : l'intervenante renseigne les personnes sur les ressources existantes et les soutient dans leurs démarches. [...]
- (p. 16)

Le tout dans une posture, comme je l'ai déjà dit, d'apprenant.e et d'accompagnant.e, qui favorise une relation égalitaire.

Les rôles des parents accompagnés sont alors ceux de choisir de faire confiance aux accompagnant.es et de partager leurs savoirs, leurs expériences et leur histoire. S'ils n'acceptent pas d'endosser ces rôles, la relation risque de s'exprimer dans un paradigme d'intervention plus que d'accompagnement. De cette manière, ces rôles distincts, complémentaires et réciproques déterminent la qualité de la relation d'accompagnement.

6.4.2. Le paradoxe des différences et de notre commune humanité

Dans la présentation des résultats, j'ai évoqué ma surprise de l'unanimité des réponses à ma question sur la perception des participant.es de la rencontre interculturelle dans la relation d'accompagnement. La « commune humanité » est revenue à chaque entrevue. En m'appuyant sur les récits des participant.es et sur la littérature, j'entrevois plusieurs caractéristiques de cette commune humanité.

D'abord, il existe une certaine universalité des expériences entre les parents immigrants et réfugiés et les accompagnant.es : iels ont parfois en commun l'expérience d'immigration, de l'enjeu linguistique ou celle de parentalité. Ces expériences de vie partagées permettent aux un.es de se projeter dans la « réussite » des autres ou tout du moins de leur traversée des défis sous-jacents de ces expériences. Aux autres, elles favorisent une meilleure compréhension et une plus grande empathie de ce que sont en train de vivre les parents. L'universalité des émotions est aussi un élément de notre commune humanité : immigrants ou pas, parents ou pas, chaque individu expérimente à un moment donné de sa vie toute la gamme des émotions humaines, dans des intensités variables, peu importe son origine, peu importe sa culture. La façon d'y répondre ou de les traverser diffèrera cependant en fonction de ces croyances, de la personnalité de chacun.e ou des comportements sociaux attendus dans les situations provoquant ces émotions.

Plusieurs participant.es ont aussi nommé des valeurs communes ou des buts communs à leur présence au CPS ou à leur vie. À partir de ces buts communs et des valeurs qui les rassemblent et sur lesquelles iels peuvent s'appuyer, des expériences ou des émotions partagées, les participant.es vont pouvoir « exprimer [leur] singulier ». Parce que dans le singulier d'une expérience, il y a toujours une part d'universel. Autrement dit par Gauthier (2015)

Si le [sujet] va à fond dans l'étude de sa propre expérience, il accédera à des éléments qui rejoindront celles des autres; en transcendant le particulier, en étant le plus subjectif possible, en assumant ce qui lui est propre et singulier, il pourra ainsi accéder à l'universel (Rogers, 1972). (p. 63)

Cette universalité, c'est l'humanité qui est en chacun de nous. Charlotte a partagé cette expression que j'aime beaucoup « c'est l'unicité dans la diversité ». Porter chacun.e

ses différences, sa diversité, dans un lieu commun d'appartenance, dans l'être ensemble et dans notre humanité commune. « Ces multiples appartenances sont autant d'occasions de rencontres avec l'autre, autant de chances de créer un lien d'humain à humain. » (Roy *et al.*, 2019b, p. 195). Le discours des participant.es fait ressortir cette commune humanité, sur laquelle chacun.e de nous s'appuie pour coconstruire la relation.

Même si les participant.es ne semblent pas s'attarder sur leurs différences, il me semble important, dans la relation d'accompagnement, de les reconnaître. Reconnaître la différence de l'Autre, ses différences, c'est justement, pour moi, reconnaître sa singularité, ses savoirs, ses forces, sa valeur en tant que personne. Voir en l'Autre ce que je ne suis pas, mais surtout, tout ce que l'Autre est. Les mères accompagnées et les accompagnant.es parlent tout de même de la différence comme d'une richesse, un moyen de gagner en ouverture, d'élargir leurs perspectives. Un moyen pour approfondir la réflexivité, prendre conscience de ses stéréotypes et préjugés sur l'Autre, les dépasser, s'extraire petit à petit d'une vision culturaliste et ethnocentrique de l'accompagné.e et, alors, développer sa curiosité bienveillante envers lui/elle. Je m'appuie sur les mots d'Abdallah-Pretceille et Porcher (2001) pour caractériser la relation d'accompagnement en contexte interculturel, en reprenant les idées de circularité, de réciprocité, de commune humanité évoquées tout au long de cette thèse :

Il s'agit d'instaurer et d'alimenter sans cesse les circulations entre les cultures, les échanges, les passerelles (qu'on emprunte évidemment dans les deux sens), les connexions, les partages. S'enrichir de ses différences parce que, fondamentalement, nous sommes identiques, telle est la philosophie de l'hypothèse interculturelle. Mettre en commun sans renoncer à sa singularité, exploiter à l'optimum la diversité, faire que l'hétérogénéité constitue une valorisation réciproque. (*Ibid.*, pp. 19-20)

Finalement, la relation d'accompagnement en contexte interculturel est à la fois une reconnaissance des différences - donc de la singularité de chacun.e - et à la fois une reconnaissance de notre commune humanité.

6.5. Limites de la recherche

Avant de terminer ce chapitre, il est important de souligner quelques limites à ma recherche.

Tout d'abord, le premier objectif de recherche était de décrire les savoirs des parents et des accompagnant.es soutenant la coconstruction de la relation d'accompagnement. Je cherchais ici à observer et à identifier ce qui était fait au CPS, les pratiques de l'organisme, des accompagnant.es et des familles pour construire une relation d'accompagnement non seulement fonctionnelle mais aussi satisfaisante. Cet objectif de recherche, orienté sur les « bonnes » pratiques, a eu pour effet de ne faire appel qu'aux perceptions positives, ou en tous cas satisfaisantes et agréables, des participant.es concernant la rencontre et l'accompagnement avec leur interlocuteur.ice. De fait, il est peu fait état, dans ma thèse, d'éléments dysfonctionnels, ou tout du moins d'éléments à transformer dans les pratiques et dans la relation d'accompagnement parents immigrants et réfugiés/accompagnant.es. D'ailleurs, l'une des mères immigrantes participantes me demandait lors d'une rencontre de groupe, après leur avoir présenté les savoirs des parents extraits de leurs récits et cités par les accompagnant.es : « mais le négatif, c'est quoi? ». Pourtant, dans les entretiens, j'ai posé la question « qu'est-ce qui complique la relation avec les accompagnant.es/parents? ». Bien que les participant.es y aient répondu, la question – et, donc, les réponses – n'exprime pas les défis de la relation d'accompagnement au CPS. J'aurais pu leur demander de me raconter une expérience désagréable avec un.e accompagnant.e/un parent, comme je l'ai fait avec l'expérience satisfaisante. Cela aurait permis d'avoir une perspective plus large et globale de la relation

d'accompagnement, avec ses forces, ses conditions à poser pour qu'elle advienne, et les écueils à éviter pour construire un lien sécuritaire, collaboratif, de confiance et de relative équivalence.

Deux éléments à transformer, ou tout du moins à réfléchir, apparaissent toutefois et me semblent essentiels à noter. Le premier est l'impression de plusieurs accompagnant.es d'avoir été laissé.es à eux-mêmes à leurs débuts au CPS. L'autonomie et la confiance qui leur est accordée est accompagnée d'un grand stress et d'un sentiment de ne pas être à la hauteur, de ne pas être légitime pour accompagner les familles accueillies, de manquer de repères à la fois concernant le pays d'accueil, mais aussi concernant le fonctionnement interne. En mettant l'emphasis sur cette difficulté rencontrée par plusieurs accompagnant.es, j'aurais certainement pu faire émerger, à partir des récits des participant.es et en les questionnant à ce sujet, des propositions à transmettre au CPS, et à tout autre organisme. Aussi, le milieu communautaire fait état d'un roulement fréquent de son personnel – et donc d'un enjeu de rétention de ses employé.es. Cela provoque une certaine urgence lorsqu'il s'agit d'intégrer de nouveaux/nouvelles praticien.nes, les milieux souhaitant que ceux-ci soient le plus rapidement possible sur le terrain, en omettant parfois un temps d'intégration à l'équipe et d'appropriation de la mission de l'organisme. Le deuxième élément qui apparaît à transformer est l'engagement inconditionnel de certain.es professionnel.les, au péril de leur santé mentale. Encore une fois, le système de santé et des services sociaux est saturé au Québec, que ce soit dans le parapublic ou dans le communautaire. Les tâches administratives se multiplient (tenue de dossier, suivis divers, formulaires à remplir, statistiques à tenir, etc.) et alourdissent le travail des professionnel.les. Les praticien.nes ne sont pas en mesure d'accompagner le trop grand nombre de personnes qui en auraient besoin. Et iels font face à des situations souvent d'une extrême complexité et d'une extrême gravité. L'épuisement professionnel est devenu courant dans ces milieux de pratique et les employé.es du CPS n'en sont pas épargné.es. Plusieurs questions se posent alors : comment enrayer cette épidémie ? Quelles

pratiques mettre en place pour protéger les professionnel.les tout en accompagnant les familles d'un point de vue organisationnel, mais aussi d'un point de vue sociétal? Est-il possible de soutenir des parents en situation de vulnérabilité lorsqu'on est soi-même, accompagnant.e, en souffrance ? Des questions qu'il aurait été très pertinent d'aborder et qui nécessiteraient une recherche approfondie dans des travaux ultérieurs.

Une autre limite de la recherche concerne l'échantillonnage des participantes du groupe « parents immigrants et réfugiés ». Celui-ci s'est avéré exclusivement féminin. Aucun père n'a répondu à l'appel à participer à la recherche. On peut tenter d'expliquer ce phénomène de plusieurs manières. Dans un premier temps, la mission de la Maison de l'enfance cible tout particulièrement les familles d'enfants de 0 à 5 ans. Dans les familles accompagnées au CPS, il est plus fréquent que les mères des enfants de cet âge soient celles qui restent à la maison, lorsque l'un des deux parents ne travaille pas, dans le cadre de familles composées d'un couple parental hétérosexuel (ce qui est la norme des familles au CPS). Les familles monoparentales sont aussi très souvent à la charge de la mère. Certains ateliers pour les parents au CPS sont spécifiquement dédiés aux femmes. Pour toutes ces raisons, la participation des mères est majoritaire dans le quotidien du CPS. La présence des pères, bien qu'elle n'y soit pas limitée, se remarque davantage dans le volet clinique.

Puisque l'échantillonnage des participantes immigrantes et réfugiées est composé seulement de femmes, il existe de probables biais dans l'analyse des récits et des groupes des mères. Quoique toute expérience soit singulière, il aurait été intéressant d'observer si une composante genrée de la perception de la coconstruction de la relation d'accompagnement en contexte interculturel apparaissait dans les résultats. Une telle recherche pourrait alors être menée auprès de pères immigrants et réfugiés afin d'élargir, éventuellement, la recherche par leurs perceptions de leur expérience d'accompagnement au CPS. Néanmoins, mes choix méthodologiques ne tentent pas de construire une généralisation du phénomène, mais bien une compréhension de celui-ci,

à partir de l'expérimentation du phénomène dans un contexte particulier. Dès lors, bien qu'il aurait été riche d'écouter le récit de pères, l'analyse de ceux des mères apporte des éléments de compréhension de la place des savoirs dans la relation d'accompagnement en contexte interculturel qui me semblent tout à fait acceptables et pertinents pour répondre aux objectifs de recherche.

Pour finir, ma posture de chercheuse blanche qui interroge des femmes « racisées »⁶⁶ pourrait avoir provoqué une rétention d'informations en lien avec les expériences d'oppressions, de discriminations, d'inégalités et d'injustices vécues et que je ne partage pas, tout en représentant le groupe majoritaire oppresseur. Il est possible qu'elles ne se soient pas toutes senties à l'aise de me partager certaines de ces expériences, par « fatigue », par peur de ne pas être entendue ou validée, par conviction que je ne peux comprendre cette expérience. Je suis consciente de ces éventuelles rétentions d'informations, qui sont tout à fait légitimes malgré mon ouverture, mon empathie et ma bienveillance. Il serait à réfléchir encore à la posture à adopter dans ce contexte afin de donner une place juste et entière à la parole des femmes immigrantes et réfugiées dans la présente recherche, ou des groupes minoritaires dans d'autres contextes de recherche.

⁶⁶ J'utilise ici le terme « racisé » à partir de l'acception qu'en fait la Ligue des droits et libertés : « Le terme « racisé » met en évidence le caractère socialement construit des différences et leur essentialisation. Il met l'accent sur le fait que la race n'est ni objective, ni biologique mais qu'elle est une idée construite qui sert à représenter, catégoriser et exclure l' « Autre ». Le terme « racisé » permet de « rompre avec ce refus de prendre publiquement au sérieux l'impact social du concept de race, refus qui n'obéit ni à un manque ni à une cécité, mais permet justement de reconduire les discriminations et hiérarchies raciales ». <https://liguedesdroits.ca/mots-choisis-pour-reflechir-au-racisme-et-a-lanti-racisme/?fbclid=IwAR34PSl4QRMjk0LM8O15aHiJ3BIgXU4xa7C9gp7IuJubM42hTCYwISBhbb0> (Page consultée le 23 novembre 2020)

6.6. Vers un modèle de la coconstruction de la relation d'accompagnement en contexte interculturel, basé sur la place des savoirs

Je termine ce chapitre en rassemblant tous les éléments de la thèse. Je cherchais à comprendre comment les savoirs des parents immigrants et réfugiés et des accompagnant.es participent à la coconstruction de leur relation d'accompagnement en contexte interculturel.

La citation d'Abdallah-Pretceille et Porcher (2001), adaptée aux participant.es de cette recherche en est un résumé intéressant :

L'interculturel, c'est la circulation, le partage, l'enrichissement par les différences. [L'accompagnant.e] n'a plus seulement à apporter du savoir, il lui incombe, en plus, de gérer les informations détenues par chaque [accompagné.e] et que celui[.celle]-ci a puisées ici ou là [...], de les mettre en commun sans les dépersonnaliser, d'en faire une matière d'échange à bénéfice réciproque. (p.25)

À l'issue de cette recherche, la relation d'accompagnement en contexte interculturel suppose une posture particulière de l'accompagnant.e, visant une relation égalitaire et collaborative avec les accompagnés.es. La figure suivante (Figure 6.3) synthétise les liens effectués dans cette discussion entre les composantes des savoirs des parents immigrants et réfugiés et des accompagnant.es qui soutiennent la coconstruction de leur relation d'accompagnement. À cet effet, leurs rôles réciproques et complémentaires, la posture d'accompagnement, les conditions de la relation d'accompagnement et les possibles conséquences de ces éléments aux niveaux micro et macro, sont mis en relation. Finalement, la Figure 6.3 met en image la place des savoirs dans la coconstruction de la relation d'accompagnement en contexte interculturel.

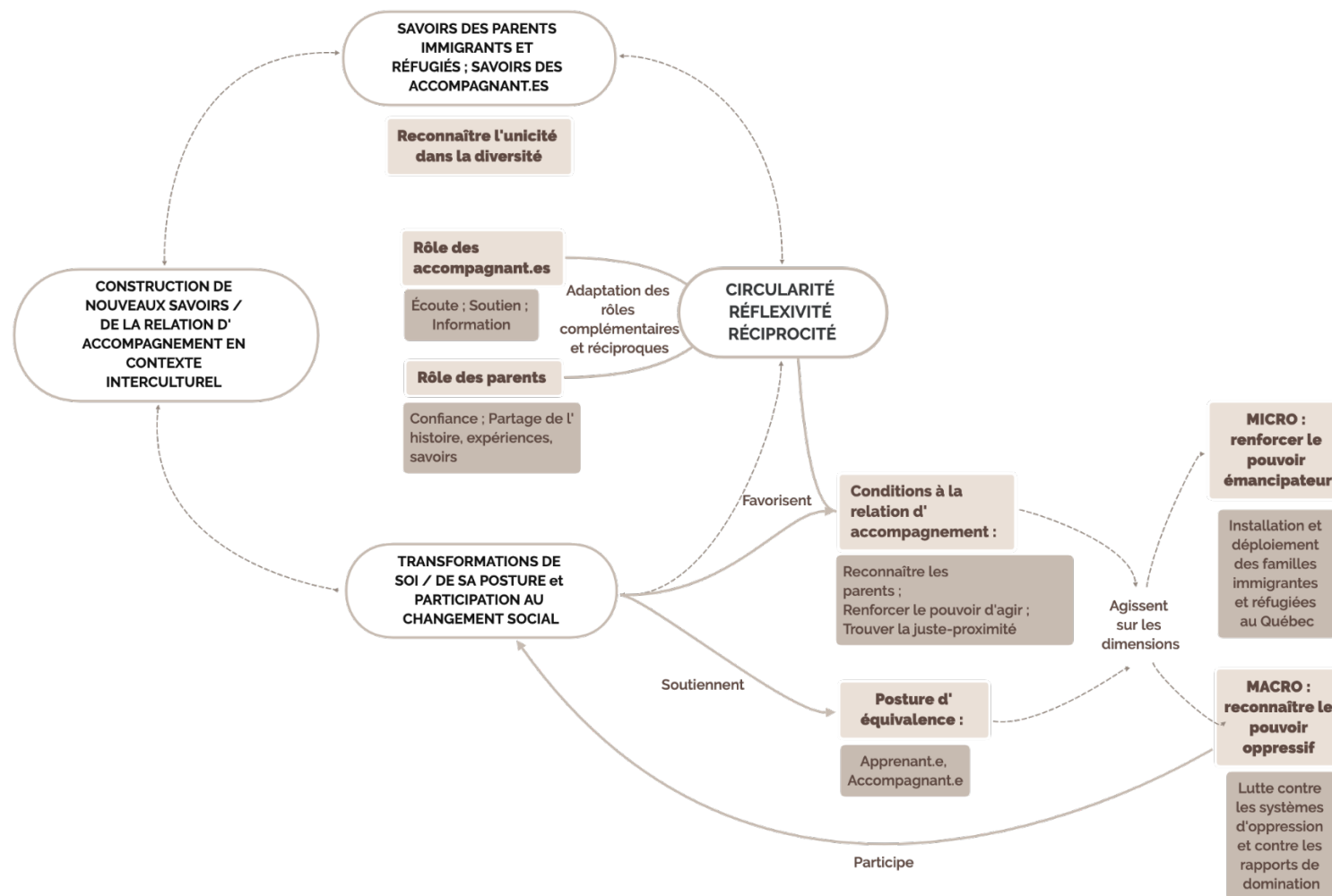


Figure 6.3 Modèle de coconstruction de la relation d'accompagnement en contexte interculturel.

CONCLUSION

J'ai construit ma thèse autour de la question suivante : *Comment les savoirs des parents et des accompagnant.es participent-ils de la coconstruction de la relation d'accompagnement en contexte interculturel?* De celle-ci, trois objectifs ont guidé ma recherche : 1) Décrire les savoirs des parents immigrants et réfugiés et des accompagnant.es soutenant la coconstruction de la relation d'accompagnement ; 2) Explorer les composantes de ces savoirs ; 3) Établir un modèle de coconstruction de la relation d'accompagnement en contexte interculturel basé sur les savoirs des parents immigrants et réfugiés et des accompagnant.es.

Me considérant pendant longtemps avant tout comme une praticienne, et ma pratique professionnelle étant à l'origine de cette thèse, il était évident pour moi que ma recherche devait se situer sur le terrain de ma pratique et que je devais faire apparaître mon propre processus réflexif dans celle-ci. De la même manière que l'approche du Centre de pédiatrie sociale de Saint-Laurent met au cœur de l'accompagnement l'enfant et ses parents, je voulais que les participant.es à ma recherche apparaissent au cœur de celle-ci. Ils en sont les principaux.ales acteur.rices et je n'aurais pu réaliser tout ce travail sans leur collaboration précieuse. Les approches compréhensive et collaborative se sont donc imposées : je voulais comprendre l'expérience des personnes rencontrées et mettre en lumière la place de leurs savoirs dans la relation d'accompagnement. Pour cela, j'ai eu besoin de les écouter, de réfléchir et de vérifier mon interprétation des résultats auprès d'eux, de les questionner, de collaborer.

En ce qui concerne la contribution de la recherche, le premier objectif m'a permis de faire ressortir différents savoirs mobilisés par les parents et les accompagnant.es dans la relation d'accompagnement : des savoirs éducatifs et parentaux, des savoirs adaptatifs et culturels construits par les parents et certain.es accompagnant.es en contexte périgratoire, un savoir « donner » et « recevoir » et des savoirs liés à la connaissance de soi. Les savoirs organisationnels sont apparus de façon inattendue, comme conditions contribuant à la construction de la relation d'accompagnement. J'ai attribué une longue partie aux savoirs professionnels des accompagnant.es, non pas parce qu'ils sont plus importants que ceux des parents, mais bien parce qu'ils constituent des savoirs essentiels à l'établissement des conditions de coconstruction de la relation d'accompagnement en contexte interculturel. Complémentaires aux savoirs organisationnels et aux autres savoirs développés conjointement par les parents, la reconnaissance des parents, le travail en collaboration avec eux, la création d'un espace d'accueil, le soutien de leur pouvoir d'agir, accepter d'assumer une posture d'apprenant.e face aux parents et trouver une juste-proximité sont apparus comme des savoirs essentiels à développer chez les professionnel.les dans un contexte interculturel. Enfin, plusieurs savoirs « être » indispensables à la coconstruction de la relation d'accompagnement en contexte interculturel se sont révélés communs aux parents et aux accompagnant.es, certains portant un sens légèrement différent selon les personnes qui le mettent en œuvre. Ces savoirs « être », tout autant qu'ils sont, sont mobilisés tout au long de la relation, de façon transversale à tous les autres savoirs énoncés.

Le deuxième objectif a mis au jour un processus de coconstruction des savoirs, à travers les composantes de circularité, de réflexivité, de transformation (Figure 6.1). Les résultats ont montré une circularité des savoirs entre pair.es (accompagnant.es-accompagnant.es ; parents-parents) et entre parents et accompagnant.es. Cet échange et ce partage de savoirs se réalise dans une réciprocité : les acteur.rices de la relation sont interpellé.es par leur rencontre à l'Autre. Chacun.e grandit et apprend au contact

de l'autre et ce phénomène se déroule de façon bilatérale. Aussi, le travail réflexif mis en œuvre à partir des savoirs partagés amène parents et accompagnant.es à se transformer. Bien entendu, la réflexivité dans la relation d'accompagnement n'est pas le seul moteur de transformation : les facteurs temporel, expérientiel, contextuel et relationnel de chaque personne participent de cette transformation de soi, des pratiques (éducatives et parentales, professionnel.les) et des perceptions.

Le troisième objectif a discrètement pris forme au fur et à mesure de la thèse. Le chapitre discussion ainsi que les différentes figures présentées, ont finalement conduit à l'élaboration d'un modèle de coconstruction de la relation d'accompagnement en contexte interculturel, basé sur les savoirs des parents immigrants et réfugiés et des accompagnant.es (Figure 6.3). Ce modèle reprend et met en lien les éléments constitutifs des résultats et de la discussion. Il articule ainsi le processus de coconstruction des savoirs avec les rôles des parents et des accompagnant.es dans la relation d'accompagnement en contexte interculturel, détermine les conditions de coconstruction de la relation et des savoirs ainsi que la posture d'équivalence à adopter par les accompagnant.es pour agir sur les dimensions micro et macro de la relation d'accompagnement. De cette manière, j'ose espérer donner des pistes à la fois aux milieux communautaire et institutionnel pour transformer les approches de l'intervention en contexte interculturel. Mais surtout, j'aspire à participer à la transformation du regard et des comportements de la société québécoise face aux personnes immigrantes et réfugiées : reconnaître et valoriser leurs savoirs, reconnaître et valoriser la personne peu importe son origine, ses croyances, son genre, son orientation sexuelle, ses capacités ou sa couleur de peau, reconnaître ses différences, en faire une richesse, une force et enfin reconnaître son humanité, équivalente à n'importe quelle autre. C'est à ce prix que nous contribuerons, comme société, à lutter, collectivement contre le racisme systémique omniprésent. Il aura fallu l'actualité dramatique de l'année 2020 - que ce soit par l'assassinat de Georges Floyd aux États-Unis, le décès de Joyce Echaquan dans une maltraitance institutionnelle, ou encore la

médiatisation de la place des «travailleur.euses essentiel.les immigrant.es et réfugié.es » lors de la crise sanitaire du COVID-19 – pour que soient encore une fois soulevées les discriminations dont font l’objet les personnes non blanches dans les sociétés « occidentales blanches » ou encore les personnes immigrantes et réfugiées ou les personnes racisées, notamment les femmes. Prendre conscience de ce racisme systémique existant est un premier pas pour tenter de décoloniser nos institutions. Cela ne suffit pourtant pas pour rendre équitables les chances de chaque individu – de par sa présence et sa contribution au territoire, à la culture, à l’économie, à la démographie, à la politique, etc. – de permettre à chacun.e d’advenir comme iel se rêve, de donner la chance à ses enfants d’accéder aux mêmes chances et privilèges que les enfants du groupe « majoritaire » ou « dominant » de l’inconscient collectif. Un travail en profondeur est encore à mener, une lutte de tous les jours, dans les interstices les plus infimes de nos politiques et, avant tout, dans les angles morts les plus insidieux de nos pensées, de nos automatismes, de nos inconscients individuels et collectifs.

Alors que je m’apprête à mettre un point final à cette thèse, je me sens fébrile. Pleine de mes peurs que cette thèse ne soit pas suffisante pour contribuer, concrètement, à faire un pas de plus dans la décolonisation de nos sociétés et dans la transformation, en profondeur, que nous sommes nombreux, à travers le monde, à attendre pour notre planète en voie de destruction. Pleine d’espoirs aussi, de contribuer, à mon humble mesure, à faire avancer les réflexions et les pratiques pour proposer des approches d’interventions plus justes, équitables et collaboratives, plus respectueuses des forces, des besoins, des choix de toutes et chacun.e, plus orientées sur la reconnaissance des savoirs des personnes accompagnées et la mobilisation de ceux-ci dans l’accompagnement. Mais surtout, je suis profondément reconnaissante de toutes les mères, pères, enfants, professionnel.les, bénévoles, partenaires, professeur.es, ami.es rencontrés ces douze dernières années et qui ont accompagné mon chemin de maturation vers la femme, l’accompagnante et la chercheuse que je suis aujourd’hui. Le chemin est encore long, mais c’est ensemble, solidaires que nous avancerons.

ANNEXE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT- ACCOMPAGNANT.ES

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

La réciprocité transformatrice dans la rencontre interculturelle en contexte d'accompagnement psychosocial. Recherche collaborative avec des parents immigrants et des intervenants psychosociaux.

Étudiant-chercheur

Ingrid Lathoud, doctorat en communication sociale et publique, lathoud.ingrid@courrier.uqam.ca ; 514-303-3066

Direction de recherche

Catherine Montgomery, Département de communication sociale et publique, montgomery.catherine@uqam.ca ; 514-987-3000, poste 5506

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique 1 rencontre individuelle de 2h et 2 rencontres de groupe, de 3h chacune avec la chercheuse, Ingrid Lathoud. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Nous avons constaté des effets de la rencontre entre parents immigrants et intervenants, sur l'évolution de ces personnes. La création de liens, le travail en collaboration, l'écoute de l'histoire des familles semblent mettre en œuvre des changements, tant chez les parents immigrants que chez les intervenants qui travaillent avec eux. Ces changements qui ont lieu à la fois chez les parents immigrants et les intervenants, de par leur rencontre, sont désignés sous le terme de réciprocité transformatrice.

Nous souhaitons alors

- Observer et décrire la rencontre interculturelle entre parents immigrants et intervenants au CPS
- Identifier les caractéristiques de la rencontre interculturelle dans un contexte d'intervention psychosociale
- Décrire les transformations réalisées par les parents immigrants/ les intervenants à travers leur rencontre
- Comprendre les mécanismes de la dynamique de réciprocité transformatrice.

Le projet se déroulera de janvier à juin 2019, à raison d'1 rencontre individuelle de 2h par participant et de 2 rencontres de groupe de 3h chacune.

La première rencontre de groupe réunira d'un côté les parents immigrants, de l'autre les intervenants, participants à la recherche. La deuxième rencontre de groupe rassemblera à la fois les parents immigrants et les intervenants.

Le projet de recherche s'adresse à toute personne de plus de 18 ans, intervenante au Centre de pédiatrie sociale de Saint-Laurent depuis plus de 1 an. Le projet de recherche n'implique pas de représailles pouvant compromettre votre emploi au Centre de pédiatrie sociale de Saint-Laurent.

Par cette recherche, nous avons pour objectifs d'explorer et comprendre la dynamique de réciprocité transformatrice dans le cadre de la rencontre interculturelle en situation d'intervention psychosociale ; et de contribuer à l'instauration et au développement d'une dynamique de réciprocité transformatrice dans la rencontre interculturelle en situation d'intervention psychosociale dans les institutions et organismes communautaires.

Nature et durée de votre participation

En signant ce formulaire de consentement, vous acceptez :

- De participer à 1 rencontre individuelle de 2h et aux 2 rencontres de groupe de 3h chacune. Pour la rencontre individuelle, vous conviendrez du lieu avec la chercheuse, en fonction de vos disponibilités. Les rencontres de groupe auront lieu à la Maison de l'enfance (1159 avenue Sainte-Croix, Montréal, Québec, H4L 3Z2) ;
- De partager votre expérience/perception de la rencontre avec les parents immigrants du Centre de pédiatrie sociale de Saint-Laurent, ainsi que vos questions, réflexions et impressions durant la rencontre de votre groupe de pairs ;
- De participer à la création d'une œuvre collective représentant le projet de recherche ;
- D'être enregistré(e) lors des rencontres individuelle et de groupe, au moyen d'une enregistreuse audio ;
- D'être interviewé(e) par Ingrid Lathoud, qui agira en qualité de chercheuse de l'Université du Québec à Montréal. Les informations recueillies resteront confidentielles et ne pourront être diffusées à la direction du Centre de pédiatrie sociale de Saint-Laurent.
- De ne pas divulguer l'identité des autres participants à la recherche.

Avantages liés à la participation

En participant à cette recherche, vous pourriez participer à mettre en valeur les transformations effectives réalisées du fait de votre pratique en contexte de diversité culturelle, du fait de certaines expériences de rencontres interculturelles signifiantes, qu'elles soient jugées positives/réussies ou négatives/échouées. Les entrevues individuelles comme les rencontres de groupe seront des moments propices à la réflexivité, à la prise de recul pour réfléchir la manière dont vous rencontrez les parents avec lesquels vous travaillez et ce que vous apprenez de ces parents, ce que vous pensez leur transmettre, ce que vous souhaiteriez partager avec eux, et les voix de passage que vous pourriez envisager pour mettre en pratique ces souhaits.

Le projet pourrait contribuer à déconstruire certains a priori/stigmatisations/jugements relatifs aux autres cultures. Les participants pourraient ainsi élargir leur compréhension des parents immigrants.

Risques liés à la participation

Nous considérons que ce projet est à risque minimal. En effet, il y a peu de probabilités et une faible gravité des préjudices éventuels découlant de la participation à la recherche. Celles-ci ne sont pas plus grandes que celles des préjudices inhérents aux aspects de la vie quotidienne des participants. Il se pourrait que certains sujets ou questions vous mettent mal à l'aise. En tout temps, vous pouvez refuser de répondre aux sujets abordés et aux questions posées.

Selon les sujets abordés en groupe ou les questions posées dans la rencontre individuelle, vous pourriez vivre une remise en question des effets des rencontres réalisées avec les personnes visées par la recherche, de votre posture dans la rencontre, un sentiment de doute, une baisse d'estime de vous vis-à-vis de certaines prises de conscience que vous pourriez faire vis-à-vis de la rencontre interculturelle (par exemple : préjugés, stéréotypes, croyances envers les personnes rencontrées qui impactent la rencontre). Au début du projet, nous transmettrons à tous les participants une liste de références visant à vous soutenir en cas de besoin.

Confidentialité

Comme les rencontres de groupes auront lieu à la Maison de l'enfance, nous ne pouvons vous assurer pleinement l'anonymat : vous pourriez en effet être vus vous joindre au groupe dans les locaux de la Maison de l'enfance. Toutefois, nous nous assurerons de la confidentialité et de l'anonymat des données

recueillies. Toutes les informations permettant de vous identifier seront codées et protégées par mot de passe et/ou conservées sous clé. Les enregistrements des rencontres individuelles et de groupe seront transcrits. Ils seront numérotés et seules la chercheuse aura accès à la liste des participants et au pseudonyme qui leur sera attribué. La transcription des entrevues individuelles et de vos propos tenus lors des rencontres de groupe vous sera transmise soit par courriel soit en main propre, selon votre choix. Si cela est fait par courriel, le document sera protégé par mot de passe et le mot de passe vous sera transmis oralement, en personne ou par téléphone. Vous aurez alors la possibilité de les modifier ou de les compléter.

Vos informations personnelles ne seront connues que de la chercheuse et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats.

Les informations personnelles ainsi que les données (enregistrements et notes de recherche, formulaires de consentement et de confidentialité) seront conservées : pour les données électroniques : sur l'ordinateur personnel de la chercheuse, protégé par mot de passe, chaque fichier étant lui-même protégé par mot de passe ; pour les données imprimées/papier : dans un classeur verrouillé à clé.

L'ensemble des documents sera détruit cinq ans après la dernière communication scientifique. À l'issue de ces cinq années, les données imprimées seront détruites par déchiqueteuse à papier et les données électroniques seront effacées du disque dur de l'ordinateur de la chercheuse.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser de participer à la recherche ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Ingrid Lathoud verbalement ou par courriel. Si vous vous retirez de l'étude avant la réalisation des rencontres de groupe, toutes les données vous concernant seront détruites. Si vous vous retirez de l'étude après la réalisation de l'une des rencontres de groupe, vos données seront utilisées dans le cadre de la recherche.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation vous pouvez communiquer avec les responsables du projet :

Catherine Montgomery, Département de communication sociale et publique,
montgomery.catherine@uqam.ca ; 514-987-3000, poste 5506

Ingrid Lathoud, agente de recherche, 514-333-8989 poste 525, lathoud.ingrid@courrier.uqam.ca .

Des questions sur vos droits ? Ce projet de recherche a reçu une certification éthique de la part du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE Plurifacultaire). Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE :

Caroline Vrignaud, coordonnatrice du CERPE, 514 987-3000, poste 6188, vrignaud.caroline@uqam.ca.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – PARENTS

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

La réciprocité transformatrice dans la rencontre interculturelle en contexte d'accompagnement psychosocial. Recherche collaborative avec des parents immigrants et des intervenants psychosociaux.

Étudiant-chercheur

Ingrid Lathoud, doctorat en communication sociale et publique, lathoud.ingrid@courrier.uqam.ca ; 514-303-3066

Direction de recherche

Catherine Montgomery, Département de communication sociale et publique, montgomery.catherine@uqam.ca ; 514-987-3000, poste 5506

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique 1 rencontre individuelle de 2h et 2 rencontres de groupe, de 3h chacune avec la chercheuse, Ingrid Lathoud. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Nous avons constaté des effets de la rencontre entre parents immigrants et intervenants, sur l'évolution de ces personnes. La création de liens, le travail en collaboration, l'écoute de l'histoire des familles semblent mettre en œuvre des changements, tant chez les parents immigrants que chez les intervenants qui travaillent avec eux. Ces changements qui ont lieu à la fois chez les parents immigrants et les intervenants, de par leur rencontre, sont désignés sous le terme de réciprocité transformatrice.

Nous souhaitons alors

- Observer et décrire la rencontre interculturelle entre parents immigrants et intervenants au Centre de pédiatrie sociale de Saint-Laurent
- Identifier les caractéristiques de la rencontre interculturelle dans un contexte d'intervention psychosociale
- Décrire les transformations réalisées par les parents immigrants/ les intervenants à travers leur rencontre
- Comprendre les mécanismes de la dynamique de réciprocité transformatrice.

Le projet se déroulera de janvier à juin 2019, à raison d'1 rencontre individuelle de 2h par participant et de 2 rencontres de groupe de 3h chacune.

La première rencontre de groupe réunira d'un côté les parents immigrants, de l'autre les intervenants, participants à la recherche. La deuxième rencontre de groupe rassemblera à la fois les parents immigrants et les intervenants.

Le projet de recherche s'adresse à toute personne de plus de 18 ans née à l'extérieur du Québec et qui a au moins un enfant. Le projet de recherche n'implique en aucun cas une rupture des services offerts aux participants et à leurs enfants de la part du Centre de pédiatrie sociale de Saint-Laurent.

Par cette recherche, nous avons pour objectifs d'explorer et comprendre la dynamique de réciprocité

transformatrice dans le cadre de la rencontre interculturelle en situation d'intervention psychosociale ; et de contribuer à l'instauration et au développement d'une dynamique de réciprocité transformatrice dans la rencontre interculturelle en situation d'intervention psychosociale dans les institutions et organismes communautaires.

Nature et durée de votre participation

En signant ce formulaire de consentement, vous acceptez :

- De participer à 1 rencontre individuelle de 2h et aux 2 rencontres de groupe de 3h chacune. Pour la rencontre individuelle, vous conviendrez du lieu avec la chercheuse, en fonction de vos disponibilités. Les rencontres de groupe auront lieu à la Maison de l'enfance (1159 avenue Sainte-Croix, Montréal, Québec, H4L 3Z2) ;
- De partager votre expérience/perception de la rencontre avec les parents immigrants du Centre de pédiatrie sociale de Saint-Laurent, ainsi que vos questions, réflexions et impressions durant la rencontre du groupe de parents ;
- De participer à la création d'une œuvre collective représentant le projet de recherche ;
- D'être enregistré(e) lors des rencontres individuelle et de groupe, au moyen d'une enregistreuse audio ;
- D'être interviewé(e) par Ingrid Lathoud, qui agira en qualité de chercheuse de l'Université du Québec à Montréal. Les informations recueillies resteront confidentielles et ne pourront être diffusées à la direction du Centre de pédiatrie sociale de Saint-Laurent.
- De ne pas divulguer l'identité des autres participants à la recherche.

Avantages liés à la participation

En participant à ce projet, vous serez encouragé à partager votre expérience de la rencontre interculturelle avec les intervenants. Vous pourriez ainsi être amené à élargir votre prise de conscience de votre rôle dans la rencontre, de votre pouvoir et de votre apport dans celle-ci, sur les intervenants.

L'échange entre parents, à travers la rencontre de groupe, pourrait favoriser les apprentissages par les pairs, valoriser et reconnaître vos savoir-faire et savoir-être.

Vous pourriez également renforcer votre sentiment de pouvoir d'agir comme parents auprès de vos enfants, dans les différentes institutions auprès desquelles vous pouvez être en contact, mais aussi, plus largement, comme sujet dans la société québécoise.

Le projet pourrait contribuer à déconstruire certains a priori/stigmatisations/jugements relatifs aux autres cultures. Les participants pourraient alors élargir leur compréhension de l'autre, développer une plus grande curiosité pour l'autre.

Risques liés à la participation

Nous considérons que ce projet est à risque minimal. En effet, il y a peu de probabilités et une faible gravité des préjudices éventuels découlant de la participation à la recherche. Celles-ci ne sont pas plus grandes que celles des préjudices inhérents aux aspects de la vie quotidienne des participants. Il se pourrait que certains sujets ou questions vous mettent mal à l'aise. En tout temps, vous pouvez refuser de répondre aux sujets abordés et aux questions posées.

Selon les sujets abordés en groupe ou les questions posées dans la rencontre individuelle, vous pourriez vivre une remise en question des effets des rencontres réalisées avec les personnes visées par la recherche, de votre posture dans la rencontre, un sentiment de doute, une baisse d'estime de vous vis-à-vis de certaines prises de conscience que vous pourriez faire vis-à-vis de la rencontre interculturelle (par exemple : préjugés, stéréotypes, croyances envers les personnes rencontrées qui impactent la rencontre). Au début du projet, nous transmettrons à tous les participants une liste de références visant à vous soutenir en cas de besoin.

Confidentialité

Comme les rencontres de groupes auront lieu à la Maison de l'enfance, nous ne pouvons vous assurer pleinement l'anonymat : vous pourriez en effet être vus vous joindre au groupe. Toutefois, nous nous assurerons de la confidentialité et de l'anonymat des données recueillies. Toutes les informations permettant de vous identifier seront codées et protégées par mot de passe et/ou conservées sous clé. Les enregistrements des rencontres individuelles et de groupe seront transcrits. Ils seront numérotés et seule la chercheuse aura accès à la liste des participants et au pseudonyme qui leur sera attribué. La transcription des entrevues individuelles et de vos propos tenus lors des rencontres de groupe vous sera transmise soit par courriel soit en main propre, selon votre choix. Si cela est fait par courriel, le document sera protégé par mot de passe et le mot de passe vous sera transmis oralement, en personne ou par téléphone. Vous aurez alors la possibilité de modifier ou compléter vos propos.

Vos informations personnelles ne seront connues que de la chercheuse et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats.

Les informations personnelles ainsi que les données (enregistrements et notes de recherche, formulaires de consentement et de confidentialité) seront conservées : pour les données électroniques : sur l'ordinateur personnel de la chercheuse, protégé par mot de passe, chaque fichier étant lui-même protégé par mot de passe ; pour les données imprimées/papier : dans un classeur verrouillé à clé.

L'ensemble des documents sera détruit cinq ans après la dernière communication scientifique. À l'issue de ces cinq années, les données imprimées seront détruites par déchiqueteuse à papier et les données électroniques seront effacées du disque dur de l'ordinateur de la chercheuse.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser de participer à la recherche ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Ingrid Lathoud verbalement ou par courriel. Si vous vous retirez de l'étude avant la réalisation des rencontres de groupe, toutes les données vous concernant seront détruites. Si vous vous retirez de l'étude après la réalisation de l'une des rencontres de groupe, vos données seront utilisées dans le cadre de la recherche.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation vous pouvez communiquer avec les responsables du projet :

Catherine Montgomery, Département de communication sociale et publique,
montgomery.catherine@ugam.ca ; 514-987-3000, poste 5506

Ingrid Lathoud, agente de recherche, 514-333-8989 poste 525, lathoud.ingrid@courrier.ugam.ca .

Des questions sur vos droits ? Ce projet de recherche a reçu une certification éthique de la part du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE Plurifacultaire). Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE :

Caroline Vrignaud, coordonnatrice du CERPE, 514 987-3000, poste 6188, vrignaud.caroline@ugam.ca.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en

remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE C

APPROBATION ORGANISATIONNELLE



Formulaire d'approbation organisationnelle à l'utilisation des données d'entreprise

Titre du projet de recherche :	La réciprocité transformatrice dans la rencontre interculturelle. Recherche collaborative avec des parents immigrants et des intervenants psychosociaux.
Nom de l'étudiante-chercheuse/étudiant-chercheur :	Ingrid Lathoud
Programme d'études :	Doctorat en communication sociale et publique
Nom et coordonnées de la direction de recherche :	Catherine Montgomery, montgomery.catherine@uqam.ca ;
Nom de l'entreprise/organisme et de la division concernée (le cas échéant) :	
	Centre de pédiatrie sociale de Saint-Laurent

Accès aux données

Dans le cadre du projet de recherche intitulé *La réciprocité transformatrice dans la rencontre interculturelle. Recherche collaborative avec des parents immigrants et des*

intervenants psychosociaux, le **Centre de pédiatrie sociale de Saint-Laurent** consent à donner accès à **Ingrid Lathoud** aux données confidentielles suivantes :

- 1) Nom, prénom, numéro de téléphone et/ou adresse de messagerie électronique des parents et des intervenants qui se montreront intéressés par la recherche et qui accepteront que le Centre de pédiatrie sociale de Saint-Laurent fournisse ces renseignements à l'étudiante.

Le Centre de pédiatrie sociale de Saint-Laurent confirme qu'il détient l'autorité compétente afin d'octroyer cette autorisation. Il confirme que ces données administratives ont été collectées de façon à respecter les principes éthiques en matière de recherche universitaire auxquels le projet d'**Ingrid Lathoud** est soumis. Le Centre de pédiatrie sociale de Saint-Laurent confirme également qu'il a obtenu le consentement des personnes dont les données confidentielles seront transmises à Ingrid Lathoud, à des fins de participation à la recherche.

En acceptant que certains de vos employés.ées participent à cette étude, votre organisation s'engage également à ce que la participation –ou non- à l'étude et/ou les résultats qui découleront de l'étude n'entraîneront aucune conséquence administrative pour ces employés.

En contrepartie **Ingrid Lathoud** s'engage à garder confidentiel le nom du **Centre de pédiatrie sociale de Saint-Laurent**, à moins qu'une entente à cet effet ne lui soit octroyée par les représentants dument mandatés de l'organisation.

Ingrid Lathoud ainsi que **Catherine Montgomery, directrice de recherche de Mme Lathoud**, s'engagent à garder confidentielles toutes les informations obtenues dans le cadre de cette recherche. Elles s'engagent à protéger l'anonymat des répondants dans la mesure de ce qui est prévu dans le protocole de recherche **soumis** par le CERPE Plurifacultaire (**conservation et destruction des données**).

Je, **Carole Robineau** appuie la démarche d'Ingrid Lathoud

Signature :

Nom, prénom : Robineau, Carole

Titre et adresse complète : Directrice adjointe du Centre de pédiatrie sociale de Saint-

Laurent, 1075 avenue Sainte-Croix, Montréal (Québec) H4L 3Z2 ; 514-333-8989 poste 528

c.robineau@aucoeurdelenfance.ca

Je, **Ingrid Lathoud**, m'engage à respecter ce qui est convenu entre les parties en présence

Signature : *Ingrid Lathoud*

Nom, prénom : Lathoud, Ingrid

Titre et adresse complète :	Étudiante au doctorat en communication sociale et publique
--------------------------------	---

5841 rue Chabot, apt 6, Montréal (Québec) H2G 2S8 – 514-303-3066

Lathoud.ingrid@courrier.uqam.ca

ANNEXE D

ENTENTE DE CONFIDENTIALITÉ – CPS

ENTENTE RELATIVE À LA CONFIDENTIALITÉ**Signataire**

Je, soussignée, _____, _____
(fonction)

_____, accepte par les présentes que le nom du Centre de pédiatrie sociale de Saint-Laurent, ainsi que les différents organismes d’Au cœur de l’enfance, soient nommés dans le travail de recherche d’Ingrid Lathoud, doctorante en communication sociale et publique à l’Université du Québec à Montréal.

Projets

Il s’agit du projet intitulé :

Coconstruire la relation d’accompagnement en contexte interculturel : quelle place pour les savoirs?

Cette entente fait suite à l’approbation organisationnelle signée par les deux parties au début de la recherche.

Je, _____, appuie la démarche d’Ingrid Lathoud

Date :

Signature : _____

Nom, prénom : _____

Titre et adresse
complète : _____

Je, **Ingrid Lathoud**, m'engage à respecter ce qui est convenu entre les parties en présence

Date : 11 novembre 2020

Signature :

Ingrid Lathoud

Nom, prénom : Lathoud, Ingrid

Titre et adresse Doctorante en communication sociale et publique
complète : _____

5841 rue Chabot, apt 6, Montréal (Québec) H2G 2S8 – 514-303-3066

Lathoud.ingrid@courrier.uqam.ca

ANNEXE E

CERTIFICAT ÉTHIQUE

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE RENOUVELLEMENT

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	La réciprocité transformatrice dans la rencontre interculturelle en contexte d'accompagnement psychosocial. Recherche collaborative auprès de parents immigrants et d'intervenants psychosociaux.
Nom de l'étudiant:	Ingrid LATHOUD
Programme d'études:	Doctorat en communication
Direction de recherche:	Catherine MONTGOMERY

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Raoul Graf
Président du CERPE plurifacultaire
Professeur, Département de marketing

ANNEXE F

AVIS DE CONFORMITÉ

AVIS FINAL DE CONFORMITÉ

Titre du projet: La réciprocité transformatrice dans la rencontre interculturelle en contexte d'accompagnement psychosocial. Recherche collaborative auprès de parents immigrants et d'intervenants psychosociaux.

Nom de l'étudiant: Ingrid LATHOUD

Programme d'études: Doctorat en communication

Direction de recherche: Catherine MONTGOMERY

Objet : Fin du projet

Bonjour,

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a bien reçu votre rapport éthique final et vous en remercie. Ce rapport répond de manière satisfaisante aux attentes du comité.

Merci de bien vouloir inclure une copie du présent document et de votre certificat d'approbation éthique en annexe de votre travail de recherche.

Les membres du CERPE plurifacultaire vous félicitent pour la réalisation de votre recherche et vous offrent leurs meilleurs vœux pour la suite de vos activités.

Cordialement,



Raoul Graf
Président du CERPE plurifacultaire
Professeur, Département de marketing

RÉFÉRENCES

Ballados :

Bastide, L. et Nouvelles écoutes. (s. d.). *La poudre*. Récupéré de <https://nouvellesecout.es.fr/podcast/la-poudre/>

Bienaimé, C. (s. d.). *Un podcast à soi*. Récupéré de https://www.arteradio.com/emission/un_podcast_soi

Diallo, R. et Ly, G. (s. d.). *Kiffé ta race*. Récupéré de <https://www.binge.audio/podcast/kiffetarace>

Gallot, C. (s. d.). *Quoi de meuf?* Récupéré de <https://nouvellesecout.es.fr/podcast/quoi-de-meuf/>

Gill, M.-A. et Radio-Canada. (s. d.). *Laissez-nous raconter l'histoire crochie*. Récupéré de https://ici.radio-canada.ca/premiere/balados/7628/autochtones-traditions-communautes-langue-territoire?fbclid=IwAR0Byar7yuDxLwUOx7oQiGMOo7HqLzspm0vwn4PD1yJvMitsTmB_rGQstw0

Tuailon, V. et Binge Audio. (s. d.). *Les couilles sur la table*. Récupéré de <https://www.binge.audio/podcast/les-couilles-sur-la-table>

BIBLIOGRAPHIE

Abdallah-Preteuille, M. et Porcher, L. (2001). *Éducation et communication interculturelle*. (2e éd.). Paris, France : Presses universitaires de France.

Agbobli, C. et Hsab, G. (2011). *Communication internationale et communication interculturelle : regards épistémologiques et espaces de pratique*. (s. l.) : PUQ.

Agence de la santé et des services sociaux de Montréal. (2008). *Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais. Rapport régional - 2008*. Montréal. Récupéré de https://santemontreal.qc.ca/fileadmin/user_upload/Uploads/tx_asssmpublications/pdf/publications/1911-6853-FEV2008.pdf

Agence de la santé et des services sociaux de Montréal. (2012). *Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais. Qu'en est-il des enfants issus de l'immigration ?*

Alexander, B. K., Arasaratnam, L. A., Avant-Mier, R., Durham, A., Flores, L., Leeds-Hurwitz, W., ... Tsuda, Y. (2014). Defining and communicating what “intercultural” and “intercultural communication” means to us. *Journal of International and Intercultural Communication*, 7(1), 14-37.

Antidote 9. (2016) (Version 4.1). Montréal, Canada : Druide informatique inc.

Au cœur de l'enfance. (s. d.). *Centre de pédiatrie sociale de Saint-Laurent*. Récupéré de <http://aucoeurdelenfance.ca/>

Azdouz, R. (2017). Les compétences interculturelles : au-delà du savoir-être. Dans El-Hage, H. (dir.), *Interventions auprès des jeunes en contexte de diversité : guide à l'intention des intervenants de première ligne*. (p. 21-25). Montréal : METISS.

Barnabé, C. (2012). Les conditions d'émergence du changement transformationnel. Dans *Théorie U : changement émergent et innovation : modèles, applications et critique* (p. 117-220). Presses de l'Université du Québec.

Barrette, G. (2005). *Orientations d'acculturation des communautés d'accueil et des immigrants à Paris et à Los Angeles*. Université du Québec à Montréal.

Bednarz, N. et Desgagné, S. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.

Bélanger, E. (2018). *L'expérience vécue par les adolescents endeuillés en processus de résilience: récits phénoménologiques*. Université Laval. PhD.

Benoit, M., Rousseau, C., Ngirumpatse, P. et Lacroix, L. (2008). Relations parents immigrants-écoles dans l'espace montréalais : au-delà des tensions, la rencontre des rêves. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 313-332.

Bérard, S. (2012). *Dynamique relationnelle et transformation réciproque: un défi de coopération: analyse du renouvellement d'une pratique d'accompagnateur de changement en contexte de rencontre interculturelle*. Université du Québec à Rimouski.

Bertaux, D. (1976). *Histoires de vies-ou récits de pratiques? : méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Comité d'organisation des recherches appliquées sur le développement économique.

Bertaux, D. (2010). *Le récit de vie, l'enquête et ses méthodes*. (3^e édition éd.). Paris : Armand Colin.

Blais, L. (2006). Savoir expert, savoirs ordinaires : qui dit vrai ? Vérité et pouvoir chez Foucault. *Sociologie et sociétés*, 38(2), 151-163. Récupéré de <https://doi.org/10.7202/016377ar>, le 8 février 2020.

Bourassa-Dansereau, C. et Yoon, C. (2017). Communication interculturelle et communication interpersonnelle. Enjeux et croisements. Dans *Mobilités internationales et intervention interculturelle: Théories, expériences et pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Brière, L., Lieutenant-Gosselin, M. et Piron, F. (dir.). (2019). *Et si la recherche scientifique ne pouvait pas être neutre?* Québec : Sciences et Bien Commun. Récupéré de http://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/34463/1/Et-si-la-recherche-scientifique-ne-pouvait-pas-etre-neutre-FINALE_print.pdf

Carle, P. (2012). L'analyse de quelques propriétés des modèles de changement en U et les interventions possibles. Dans *Théorie U : changement émergent et innovation : modèles, applications et critique*. Presses de l'Université du Québec.

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL). Récupéré de <https://www.cnrtl.fr/definition/>

Chaput-Le Bars, C. (2017). *Histoires de vie et travail social. Intervention, formation et recherche*. Rennes : Presses de l'école des Hautes études en santé publique.

Charaniya, N.K. (2012). Cultural-Spiritual perspectives of transformative learning. Dans Taylor, E. W. et Cranton, P. (dir.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (p. 231-244). San Francisco : John Wiley & Sons.

Charmillot, M. et Fernandez-Iglesias, R. (2019). Voyage vers l'insolence. Démasquer la neutralité scientifique dans la formation à la recherche. Dans Brière, L., Lieutenant-Gosselin, M. et Piron F. (dir.) *Et si la recherche scientifique ne pouvait pas être neutre?* Chapitre 10, (pp. 169-220). Québec : Éditions Sciences et Bien commun.

Chenouard, B. (2019). L'ethnopsychiatrie au Québec d'hier à aujourd'hui : méthodologie et enjeux. Dans Rachédi, L. et Taïbi, B. (dir.), *L'intervention interculturelle* (3^e édition éd., p. 168-191) : Chenelière Éducation.

Clanet, C. (1993). *L'interculturel: introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Clarke, K.A. (2009). Uses of a research diary: learning reflectively, developing understanding and establishing transparency. *Nurse researcher*, 17(1), 68-76.

Cloutier, G. (2011). *La valorisation des savoirs de femmes immigrantes en milieu communautaire : source d'inspiration pour l'intervention sociale*. : Richard Vézina Éditeur.

Coenga Oliveira, D. (2019). Épistémologies du Sud. *Revue Possibles*, 43(2), 61-73. Récupéré de http://redtac.org/possibles/files/2020/01/D%C3%A9colonialit%C3%A9s_v43no2_compressed.pdf, le 24 juin 2020.

Cognet, M. et Montgomery, C. (2007). *Éthique de l'altérité : la question de la culture dans le champ de la santé et des services sociaux*. : Presses Université Laval.

Cohen-Emerique, M. (2011a). *Pour une approche interculturelle en travail social - Théories et Pratiques*. Rennes : Les Presses de l'EHESP.

Cohen-Emerique, M. (2011b). L'interculturel dans les interactions des professionnels avec les usagers migrants. *Alterstice-Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, 1(1), 9-18.

Couture, C., Bednarz, N. et Barry, S. (2007). Multiples regards sur la recherche participative. Une lecture transversale. Dans Anadón, M. d. (dir.), *Recherche participative : multiples regards* (p. 205-221). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Depenne, D. (2017). *Distance et proximité en travail social. Les enjeux de la relation d'accompagnement*. Montrouge : ESF Éditeur.

Dérivois, D. (2009). Des clivages idéologiques aux interculturalités intriquées : le défi de l'inter. *Synergies Pays germanophones*, 2, 35-45.

Dérivois, D. (2017). *Clinique de la mondialité : vivre ensemble avec soi-même, vivre ensemble avec les autres*. : De Boeck.

Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de savoir en recherche collaborative. Autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. Dans Anadon, M. (dir.) *La recherche participative. Multiples regards* (p. 89-121). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Desgagné, S. et Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.

Desgagné, S., Gervais, F. et Larouche, H. (2001). L'utilisation du « récit » de « pratique » : son potentiel pour le développement professionnel des enseignants et autres éducateurs du monde scolaire. Dans Beauchesne, A., Martineau, S. et Tardif, M. (dir.) *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (p. 203-223). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Desgroseilliers, V. et Vonarx, N. (2010). Expérience migratoire et santé: ou comment penser l'altérité et la souffrance identitaire. *Aporia : La revue en sciences infirmières*, 2(2).

DeVito, J. A., Vézeau, C. et Chassé, G. (2014). *La communication interpersonnelle: Sophie, Martin, Paul et les autres* (3^e édition). (s. l.): Éditions du Renouveau pédagogique.

Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif*. : Presses universitaires de Namur.

dRworks et adapté par le Centre des Organismes Communautaires (COCO). (2019). La culture de la suprématie blanche dans nos organisations. Récupéré de <https://coco-net.org/wp-content/uploads/2020/06/Coco-WhiteSupCulture-FR-FINAL.pdf>

Duchesne, C. et Skinn, A. (2013). Comment les dimensions contextuelles et culturelles interviennent-elles dans l'apprentissage transformateur ? *Revue des sciences de l'éducation*, 39(2), 387-410.

Dufault, P. et Carle, P. (2012). Le coaching en employabilité. Les changements du chercheur d'emploi et les courbes du conseiller. Dans *Théorie U: changement émergent et innovation : modèles, applications et critique*. Presses de l'Université du Québec.

Dumais, L. (2011). La recherche partenariale au Québec : tendances et tensions au sein de l'université. *SociologieS*, 19.

Egan, G. et Ahern, É. (2005). *Communication dans la relation d'aide*. (2^e éd.). Laval, Québec : Beauchemin.

English, L.M. et Irving, C.J. (2012). Women and transformative learning. Dans Taylor, E. w. et Cranton, P. (dir.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (p. 245-259). San Francisco : John Wiley & Sons.

Fondation du Dr Julien. (2020). *Pédiatrie sociale en communauté - Portail de transfert de connaissances*. Montréal. Récupéré de <https://pediatriesociale.fondationdrjulien.org/apropos/la-pediatrie-sociale/que-fait-la-pediatrie-sociale-en-communaute/>

Fontan, J.-M. (2017). Enjeux et défis de la recherche partenariale. Dans Gillet, A. et Tremblay, D.-G. (dir.), *Les recherches partenariales et collaboratives* (p. 235-256) : Presses de l'Université du Québec.

Fortin, M.-N. et Laprise, E. (2007). L'espace clinique comme espace social. Dans Cognet, M. et Montgomery, C. (dir.), *Éthique de l'altérité : la question de la culture dans le champ de la santé et des services sociaux* (p. 191-214) : Presses de l'université Laval.

Gabriel, W., 'ha:ke, K., Laliberté, A., Richardson, C., Shem, M. et Hordyk, S. R. (2019). Décoloniser le travail social : mieux soutenir le rétablissement de familles autochtones. Dans *L'intervention interculturelle* (p. 144-167). Montréal : Chenelière Éducation.

Gaignon, C. (2006). *De la relation d'aide à la relation d'êtres : la réciprocité transformatrice*. Paris : Harmattan.

Garneau, S. (2019). Racisme et discrimination raciale : des repères pour intervenir. Dans *L'intervention interculturelle* (p. 80-104). Montréal : Chenelière Éducation.

Gauthier, J.-P. (2007). *De l'interdit de dire au droit d'être : chemins de Transformation. Vers une mise en forme de soi, de son expression et de sa pratique d'accompagnement à médiation du corps en mouvement*. (Mémoire). Université du Québec à Rimouski.

Gérard, F.-M. (dir.). (2000). *Savoir, oui mais encore*. Forum-pédagogies.

Gonzalez-Laporte, C. (2014). *Recherche-action participative, collaborative, intervention... Quelles explicitations ?* Labex ITEM.

Grosfoguel, R. et Cohen, J. (2012). Un dialogue décolonial sur les savoirs critiques entre Frantz Fanon et Boaventura de Sousa Santos. *Mouvements* (4), 42-53.

Hagège, H. (2013). Du savoir à la responsabilité. Une formation à l'éducation interculturelle pour décoloniser le savoir, le pouvoir et l'action. *Instruction, socialisation et approches interculturelles : des rapports complexes*, 89-128.

Halualani, R. T. et Nakayama, T. K. (2013). Critical intercultural communication studies. At a crossroads. Dans T. K. Nakayama et R. T. Halualani (dir.), *The handbook of critical intercultural communication* (p. 1-19). (s. l.) : Wiley-Blackwell.

Hassan, G. et Rousseau, C. (2007). La protection des enfants: enjeux de l'intervention en contexte interculturel. *Association pour la recherche interculturelle*, 45, 37-50.

hooks, b. (2015). *Ne suis-je pas une femme?* Boston : Cambourakis.

hooks, b. (2019). *Apprendre à transgresser. L'éducation comme pratique de la liberté.* : M Éditeur, Syllepse, 188p.

Home, A.M. (1988). Les groupes de femmes : outils de changement personnel et de développement. *Service social*, 37(1-2), 61-85.

Immigration Petite Enfance Capitale-Nationale. (2018). *Cadre de référence en intervention interculturelle*, 6.

Janvier, R. (s. d.). La relation professionnel / usager : la bonne distance ou la juste proximité. Récupéré de <https://www.rolandjanvier.org/articles/pedagogie-education/188-la-relation-professionnel-usager-la-bonne-distance-ou-la-juste-proximite-journee-nationale-de-formation-mais-colmar-juin-2004-02-06-2004/>

Kane, O. (2019). La neutralité pour quoi faire? Pour une historicisation de la rigueur scientifique. Dans Brière, L., Lieutenant-Gosselin, M. et Piron F. (dir.) *Et si la recherche scientifique ne pouvait pas être neutre?* Chapitre 2, (pp. 27-37). Québec : Éditions Sciences et Bien commun.

Kanouté, F. et Vatz-Laaroussi, M. (2008). La relation écoles-familles immigrantes: une préoccupation récurrente, et pertinente. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 259-264.

Kanouté, F., Hohl, J., Xenocostas, S. et Duong, L. (2007). Une expérience de formation interculturelle. Dans Cognet, M. et Montgomery, C. (dir.), *Éthique de l'altérité : la question de la culture dans le champ de la santé et des services sociaux* (p. 241-261) : Presses de l'université Laval.

Labelle, J.-M. (1996). *La réciprocité éducative*. Paris : Presses Universitaires de France.

LaFromboise, T., Coleman, H. L. et Gerton, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: evidence and theory. *Psychological bulletin*, 114(3), 395.

Laperrière, A. (2009). L'observation directe. *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*, 311-336.

Lathoud, I. (2014). *La construction d'une identité migrante dans l'immigration choisie. Analyse d'un trajet vers la liberté d'être et d'advenir*. UQAR. Mémoire de maîtrise. 287 p.

Lavoie, C. et Painchaud, J. (1993). La compétence : une définition. *Mars*, 6(3).

Leanza, Y. (2008). La reconnaissance comme principe d'une éthique de l'altérité : une réflexion à partir de pratiques médicales. Dans J.-P. Payet et A. Battegay (dir.) *La reconnaissance à l'épreuve : Explorations anthropologiques* (p. 133-140). Villeneuve d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.

Leclerc, O. (2017). *Savants, artistes, citoyens: tous créateurs?*.

Legault, M. et Paré, A. (1995). Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), 123-164.

Lemay, L. (2007). L'intervention en soutien à l'empowerment : du discours à la réalité. La question occultée du pouvoir entre acteurs au sein des pratiques d'aide. *Nouvelles pratiques sociales*, 20(1), 165-180.

Madsen, W. C. (2009). Collaborative Helping: A practice framework for family-centered services. *Family process*, 48(1), 103-116.

Martin, H. et Roux, P. (2015). Recherches féministes sur l'imbrication des rapports de pouvoir : une contribution à la décolonisation des savoirs. *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 34(1), 4-13. doi:10.3917/nqf.341.0004.

McNamee, S. et Hosking, D.M. (2012). *Research and social change: A relational constructionist approach*.: Routledge.

Mencé-Caster, C. et Bertin-Elisabeth, C. (2018). Approches de la pensée décoloniale. *Archipélies [En ligne]*, 5, 27. Récupéré de <https://www.archipelies.org/189>, le 25 mai 2019.

Mezirow, J. (2012). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. Dans Taylor, E. w. et Cranton, P. (dir.), *The handbook of transformative*

learning: Theory, research, and practice (p. 73-96). San Francisco : John Wiley & Sons.

Mignolo, W. (2013). Géopolitique de la sensibilité et du savoir. (Dé) colonialité, pensée frontalière et désobéissance épistémologique. *Mouvements* (1), 181-190.

Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration [MIFI]. (2017). *Tendances récentes en migrations internationales - 2017*. Récupéré de Zotero : http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/RAP_Tendances_migrations_2017_2018.pdf

Miron, J.-M. et Tochon, F. (2004). La difficile reconnaissance de « l'expertise parentale ». *Recherche & Formation*, 47(1), 55-68.

Montgomery, C. (2016). Narratives as tools in intercultural intervention with immigrant and refugee populations. Dans Oxford University Press (dir.), *Diversity and Social Work in Canada* (p. 220-245). Toronto/London.

Montgomery, C. et Agbobli, C. (2017). Mobilités internationales et intervention interculturelle : conceptualisations et approches. Dans *Mobilités internationales et intervention interculturelle: Théories, expériences et pratiques* (p. 29-50). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Montgomery, C. et Bourassa-Dansereau, C. (2017). *Mobilités internationales et intervention interculturelle : Théories, expériences et pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Morel, J. et Paquet, V. (2019). Sur l'idéal de neutralité en recherche. Bachelard, Busino et Olivier de Sardan mis en dialogue. Dans Brière, L., Lieutenant-Gosselin, M. et Piron F. (dir.) *Et si la recherche scientifique ne pouvait pas être neutre?* (p. 55-66). Québec : Éditions Sciences et Bien commun.

Morisse, L. et Lafortune, L. (2014). *L'écriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation*. : Presses de l'Université du Québec.

Nouss, A. (2005). *Plaidoyer pour un monde métis*. : Textuel.

Organisation internationale pour les migrations [OIM]. (2020). *État de la migration dans le monde en 2020*. Genève, Suisse. Récupéré de https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020_fr.pdf

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. : Armand Colin.

Parent, C., Drapeau, S., Brousseau, M. et Pouliot, E. (2008). *Visages multiples de la parentalité* (vol. 39). (s. l.) : Presses de l'Université du Québec.

Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Pineau, G. (2013). Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif. *Éducation permanente*, 3(196), 9-24.

Piron, F. (2019). L'amoralité du positivisme institutionnel. L'épistémologie du lien comme résistance. Dans Brière, L., Lieutenant-Gosselin, M. et Piron F. (dir.) *Et si la recherche scientifique ne pouvait pas être neutre?* chapitre 9, (pp. 135-168). Québec : Éditions Sciences et Bien commun.

Rachédi, L. (2007). Enseigner l'intervention sociale en contexte interculturel : méthode et objectifs. Dans Dorvil, H. (sous la direction de), *Problèmes sociaux* (vol. 4, p. 367-384).

Rachédi, L. (2019). Migrations et frontières politiques à l'échelle internationale et locale. Dans *L'intervention interculturelle* (p. 6-35). Montréal, Québec : Chenelière éducation.

Rachédi, L. et Legault, G. (2019). Le modèle interculturel systémique : considérer les contextes. Dans *L'intervention interculturelle* (p. 144-167). Montréal : Chenelière Éducation.

Rachédi, L. et Taïbi, B. (2019). *L'intervention interculturelle* (3^e édition). (s. l.) : Chenelière Éducation.

Racine, G. (2000). *La production de savoirs d'expérience chez les intervenants sociaux : le rapport entre l'expérience individuelle et collective*. : Éditions L'Harmattan.

Racine, G. et Sévigny, O. (2000). La construction d'une relation de coopération entre des chercheuses et des intervenantes dans une expérience de partenariat. *Recherches qualitatives*, 21, 45-98.

Relai-femmes. (2009). *L'intervention en contexte de milieu de vie : un arrimage indispensable entre le formel et l'informel*.

René, J.-F., Soulières, M. et Jolicoeur, F. (2004). La place et la participation des parents dans les Organismes communautaires Famille : pratiques et défis pour une prise en charge citoyenne. *Nouvelles pratiques sociales*, 17(1), 66-82. Récupéré de <https://doi.org/10.7202/010574ar>

René, J.-F. (2009). L'individualisation de l'intervention dans les organismes communautaires : levier ou barrière à la prise en charge démocratique ? *Nouvelles pratiques sociales*, 22(1), 111-124.

Riskam, I. (2010). Parentalité et diversité culturelle. *La Revue du REDIF*, 3.

Roy, G. (2008). Les outils de pratique. Dans *L'intervention interculturelle* (2^e édition). (s. l.) : Gaëtan Morin éditeur.

Roy, G., Legault, G., Rachédi, L., Taïbi, B., Guay, C., Manaï, B., ... Fauteux, J. (2019a). Les idéologies d'intervention en contexte interculturel. Dans *L'intervention interculturelle* (p. 6-35). Montréal, Québec : Chenelière éducation.

Roy, G., Rachédi, L. et Taïbi, B. (2019b). Des outils de pratique en contexte interculturel. Dans *L'intervention interculturelle* (p. 192-220). Montréal : Chenelière Éducation.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*, 5, 337-360.

Scharmer, C. O. (2012). *Théorie U : Diriger à partir du futur émergent*. (s. l.) : Pearson.

Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. : Logiques.

Schön, D.A. (2011). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. Dans *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 201-222) : Presses Universitaires de France.

Services Intégrés en Périnatalité et pour la Petite Enfance [SIPPE]. (2007). *Naître ici venir d'ailleurs. Guide d'intervention auprès des familles d'immigration récente*. Ministère de la santé et des services sociaux.

Sorrells, K. (2016). *Intercultural communication: Globalization and social justice* (2nd ed.). (s. l.) : Sage publications.

St Denis, V. (2013). Feminism is for everybody : Aboriginal Women, Feminism, and Diversity. Dans M. H. Hobbs et C. Rice (dir.), *Gender and Women's Studies in Canada: Critical Terrain* (p. 16-28). Toronto : Women's Press.

St-Louis, M.-P. (2016). *Entretenir une culture organisationnelle cohérente avec la pratique, Cahier thématique sur les facteurs de réussite pour mieux rejoindre les familles isolées n°3*. Projet Constellation, Horizon 0-5.

Tisdell, E.J. (2012). Themes and variations of transformational learning. Interdisciplinary perspectives on forms that transforms. Dans Taylor, E. w. et Cranton, P. (dir.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (p. 21-36). San Francisco: John Wiley & Sons.

Tremblay, D.-G. et Rochman, J. (2017). Les processus de collaboration et de partage des connaissances dans la recherche partenariale : de la reconnaissance des identités à l'émergence d'une communauté de pratique. Dans Gillet, A. et Tremblay, D.-G. (dir.), *Les recherches partenariales et collaboratives* (p. 101-127) : Presses de l'Université du Québec.

Turcotte, D., Pouliot, E. et Monette, M.-L. (2009). La transformation des pratiques sociales auprès des familles en difficulté : du « paternalisme » à une approche centrée sur les forces et les compétences. *Service social*, 551, 17-30.

Vatz-Laaroussi, M. (2008). Les familles immigrantes et l'intervention intergénérationnelle. Dans *L'intervention interculturelle* (2^e édition). (s. l.) : Gaëtan Morin éditeur.

Vatz-Laaroussi, M., Rachédi, L. et Kanouté, F. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291–311.

Vatz-Laaroussi, M. (2019). Les dynamiques d'intégration et d'inclusion des personnes et des familles immigrantes et réfugiées : une responsabilité partagée. Dans *L'intervention interculturelle* (3^e édition, p. 54-79). (s. l.) : Chenelière Éducation.

Vergès, F. (2017). Toutes les féministes ne sont pas blanches. *Le Portique*, 39-40, 1-18. Récupéré de <http://journals.openedition.org/leportique/2998>

Vermersch, P. (2007). Bases de l'auto-explicitation. *Explicitement le journal de l'association GREX Groupe de recherche sur l'explicitation*, 69, 1-31.

Ville de Montréal, Direction du développement économique et urbain et Service de la mise en valeur du territoire et du patrimoine. (2010). *Portraits démographiques. Portrait de la population immigrante à Montréal*.

Ville de Montréal. (2017). *Portrait démographique. Portrait des immigrants résidant sur le territoire de l'agglomération de Montréal*.