

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ENTRE LA FAMILLE ET L'ÉCOLE : TRANSMISSION ET  
CONSTRUCTION IDENTITAIRE CHEZ DES ENFANTS DE  
PARENTS IMMIGRANTS SALVADORIENS À MONTREAL

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR

CATERINA ALBANESE

JANVIER 2023

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.04-2020). 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

*Grâce à vous tous et à ma force vitale, je serai parvenue à reprendre place dans  
l'aventure humaine pour conclure cette thèse.*

Mes remerciements vont tout d'abord à Ghayda Hassan, ma directrice de thèse, qui a accueilli avec beaucoup d'intérêt la proposition de cette thèse. Ton parcours personnel et professionnel est une source d'inspiration. Merci pour ta confiance et tes encouragements dans les pires moments de ma vie pour lesquels j'ai dû suspendre la rédaction et prendre une longue pause. Ta grande humanité, ton écoute et le respect accordé à mon rythme, ton soutien et ton encadrement, m'ont donné l'élan nécessaire pour continuer d'avancer et conclure cette thèse avec solidité.

Ma gratitude à Celia Rojas-Viger, amie et collègue depuis nos études en anthropologie à l'Université de Montréal, il y a de cela vingt ans. Ton accompagnement humain constant, ta rigueur et la richesse de ta lecture critique ont été indispensables dans ma traversée difficile pour réaliser cette thèse. Une pensée va à son défunt mari, Gilles Viger L'Africain, pour son intérêt envers ma thèse et sa grande solidarité humaine.

Je tiens aussi à remercier Gilles Bibeau, professeur émérite à l'Université de Montréal, qui a aussi été membre du jury de mon mémoire de maîtrise en 2001 et qui m'a fait encore l'honneur d'avoir accepté de juger ce travail. Ton humanisme et profond respect des gens exclus, sans voix, permettent, quels que soient les parcours et les différences, d'en faire une richesse que tu as le souci de partager avec le reste du monde. Tu es une source d'inspiration.

Je remercie aussi vivement les membres du jury d'avoir accepté d'évaluer mon travail.

Aux parents salvadoriens et à leurs enfants qui, par leur confiance, ont bien voulu me dévoiler une partie d'eux afin que leur récit de souffrance et d'espoir puisse être entendu. J'aimerais spécialement remercier l'équipe pastorale de Notre-Dame-de-Guadalupe et José Calderon, fondateur de COPATLA, pour son temps et son aide à entrer en contact avec les familles interviewées.

Un grand Merci aux Anciens combattants du Canada, qui depuis le décès de mon mari, m'ont tendu la main et accompagnée jusqu'à la réalisation de cette thèse. Je remercie particulièrement Josée Girard et Sabrina Marcoux.

À mon père Edoardo, qui a toujours cru en moi, son soutien et sa solidité pendant les épreuves passées m'ont permis d'aller de l'avant et de terminer cette thèse de son vivant. À ma défunte mère Adela, qui, de là-haut, sourit à me voir accomplir ce travail. J'adresse toute ma gratitude à mes parents et rends hommage à leur parcours en tant qu'immigrants au Canada il y a plus de soixante ans. Ils m'ont transmis leur culture et leur langue d'origine (italienne et espagnole). Cela a permis la construction harmonieuse, au fil du temps, de mon identité métisse.

À Guillermo, mon défunt mari, le lien profond qui nous unit ne mourra jamais et grandit chaque jour. Tu as été ma force et mon inspiration. Je rends aussi hommage à ton parcours de migrant et à ta grande capacité d'ouverture à l'Autre.

À Fatima, ma belle-sœur, qui, depuis la distance géographique, m'a soutenue quotidiennement. Je remercie ma famille Camarda et mes amies pour leurs encouragements et la qualité de leur présence à mes côtés.

## DÉDICACE

À la mémoire de mon défunt mari, Guillermo, originaire du Honduras, défenseur des injustices sociales, exemple d'ouverture à l'Autre et du dépassement de Soi.

À la mémoire de ma défunte mère, Adela, originaire de Cordoue, Andalousie, Espagne, un des noyaux d'une civilisation métisse extrêmement raffinée.

*Tous deux, partis dans l'au-delà pendant le processus d'écriture de cette thèse.*

À mon père, Edoardo, originaire de Mammola, Calabre, Italie, dont sa présence et son soutien ont été inestimables.

À toutes les familles salvadoriennes, aux enfants et à leurs parents, qui ont partagé avec moi un fragment de leur histoire et de leur vécu identitaire, dont les voix sont présentes tout au long de cette thèse.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	ii
DÉDICACE .....	iv
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	ix
RÉSUMÉ.....	x
ABSTRACT .....	xi
RESUMEN .....	xii
RIASSUNTO.....	xiii
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE 1 CADRE CONCEPTUEL .....	10
1.1 Le concept de l'identité.....	10
1.1.1 Identité personnelle.....	10
1.1.2 Identité sociale.....	13
1.1.3 Identité ethnique .....	14
1.1.4 Identité dans l'altérité.....	15
1.2 Cadre complémentariste pour penser l'identité en contexte migratoire : un regard psychoanthropologique .....	17
1.2.1 Entre structure socioculturelle et habitus : acculturation et négociation des identités .....	22
1.2.2 Entre acculturation et négociation des stratégies identitaires : les métissages .....	24
1.2.3 Identité (re)métissée et ses enjeux ethnocentriques.....	27
1.2.4 Existence du <i>Mestizo</i> dans l'histoire coloniale .....	29
CHAPITRE 2 CONTEXTE HISTORIQUE, SOCIOPOLITIQUE ET MIGRATOIRE DE SALVADORIENS À MONTRÉAL .....	32
2.1 Sur les traces d'un passé historique violent : le « <i>mestizo</i> ».....	33
2.1.1 Bref survol sur l'époque précolombienne au Salvador.....	33
2.1.2 Époque de la conquête et colonisation 1524-1530 et 1530-1821 .....	34
2.1.3 Indépendance, confrontations diverses et autoritarisme militaire.....	35
2.1.3.1 Indépendance (1811-1841) .....	35
2.1.3.2 Affrontements entre libéraux et conservateurs (1841-1876) .....	36
2.1.3.3 République caféière (1876-1931) .....	36
2.1.3.4 Soulèvement paysan de 1932.....	37
2.1.3.5 Autoritarisme militaire (1931-1979).....	37
2.1.4 Bref retour historique sur le contexte de guerre civile (1980-1992).....	38
2.1.5 Situation depuis 1992 et de nouvelles violences.....	40
2.2 Communauté salvadorienne à Montréal .....	42

2.2.1	Raisons de départ .....	42
2.2.2	Vagues d'immigration salvadorienne à la métropole montréalaise.....	43
2.2.3	Portrait socioéconomique des Salvadoriens à Montréal.....	44
2.2.3.1	Implantation de commerces <i>latinos</i> avec la participation des Salvadoriens .....	45
2.2.4	Émergence des organismes communautaires.....	45
2.2.5	Reconstruction de l'identité et importance de l'espace du sacré .....	47
2.2.5.1	Valorisation de la transmission intergénérationnelle .....	48
2.3	Synthèse historique d'un passé violent : le « <i>mestizo</i> » .....	50
CHAPITRE 3 IDENTITÉ FORGÉE DANS L'ESPACE SOCIAL, SCOLAIRE ET FAMILIAL .....		53
3.1	Politiques d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.....	53
3.1.1	Évolution de la Politique jusqu'à nos jours avec les apports et les limites des programmes .....	56
3.1.1.1	Entre les apports et les limites des nouveaux programmes.....	57
3.2	Enjeux linguistiques et identité.....	59
3.2.1	Enjeux identitaires .....	62
3.2.2	Clivages langagiers.....	63
3.3	Enjeux identitaires des jeunes issus de l'immigration en contexte scolaire.....	64
3.3.1	Enjeux identitaires et langue maternelle.....	66
3.3.2	Entre identification unique et multiple : les malaises identitaires .....	68
3.4	Stratégies, négociations et transmission identitaire par les parents immigrants .....	69
3.4.1	Redéfinitions identitaires : négociations et stratégies des parents face au métissage.....	70
3.4.2	Relation parent-enfant dans le processus de transmission identitaire métisse .....	72
3.5	Entre négociations identitaires des enfants dans la famille et à l'école : le métissage.....	74
3.5.1	Construction de l'identité métissée à travers la transmission familiale.....	76
3.5.1.1	Sujets-objets susceptibles d'être transmis .....	77
3.5.1.1.1	Histoire du pays d'origine et familiale .....	77
3.5.1.1.2	La langue.....	78
3.5.1.1.3	Nomination de l'enfant.....	80
3.5.1.1.4	Religion .....	81
3.5.1.1.5	Valeurs .....	82
3.5.1.1.6	Objets culturels et pratiques culinaires.....	84
3.5.1.2	Moyens utilisés pour la transmission parentale.....	85
3.6	Relation de la famille immigrante et l'école québécoise : obstacles et résiliences.....	86
3.6.1	Entraves scolaires problématiques.....	88
3.6.2	Résilience possible favorisée par l'école.....	90
CHAPITRE 4 DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE POUR APPRÉHENDER LE PROCESSUS IDENTITAIRE DES ENFANTS SALVADORIENS DE DEUXIÈME GÉNÉRATION.....		92
4.1	Type d'étude et méthodologie .....	92
4.2	Choix d'une recherche qualitative constructiviste exploratoire.....	93
4.3	Expérience de chercheure préalable du terrain .....	94
4.4	Population ciblée et processus de recrutement.....	96

4.5	Collecte de données.....	97
4.5.1	Observation participante, propre à l'approche ethnographique, et communauté salvadorienne.....	97
4.5.2	Construction de l'instrument de recherche et son application.....	100
4.5.3	Construction d'une entrevue semi-structurée.....	100
4.5.4	Lieux de recrutement et d'entrevues.....	101
4.5.4.1	Domicile familial.....	102
4.5.4.2	Organisme COPATLA.....	103
4.5.4.3	Église Nuestra Señora de Guadalupe.....	103
4.5.5	Passation de l'entrevue semi-structurée.....	104
4.5.6	Impressions des participants face à la chercheuse après les entrevues.....	106
4.6	Analyse des données et émergence des thématiques.....	108
4.7	Principes éthiques respectés.....	111
CHAPITRE 5 TRANSMISSION IDENTITAIRE ENTRE L'ESPACE SOCIAL, SCOLAIRE ET FAMILIAL.....		113
5.1	Entre l'espace social et l'espace familial : transmission et identité.....	113
5.1.1	Espace social prémigratoire historisé.....	114
5.1.1.1	Souvenirs de la guerre civile avec ses sources de violences.....	114
5.1.1.1.1	Dépossessions, méfiance et impuissance.....	115
5.1.1.1.2	Quotidien et continuum de violences.....	117
5.1.1.1.3	Actes de résistance.....	118
5.1.1.2	Importance de continuer l'éducation déjà hypothéquée.....	120
5.1.2	Espaces transitoires de l'exil lors de la période d'immigration.....	122
5.1.2.1	Répondre aux besoins de survie.....	123
5.1.2.2	Possibilités de résilience dans les « non-lieux ».....	124
5.1.3	Espaces divers en situation postmigratoire et possible reconstruction de vie.....	125
5.1.3.1	Devenir parent en contexte postmigratoire.....	125
5.1.3.2	Lorsque la nomination de l'enfant devient marqueur d'identité et de mémoire familiale.....	129
5.1.3.3	Transmission identitaire : entre désir et difficulté dans le legs des récits de l'histoire du Salvador et de la famille.....	132
5.1.3.4	Stratégies parentales dans la transmission des valeurs : libres, sélectionnées, multiples et imposées.....	136
5.1.3.4.1	Transmission linguistique.....	137
5.1.3.4.2	Transmission des valeurs religieuses.....	139
5.1.3.4.3	Transmission d'objets-symboles culturels et pratiques culinaires.....	142
5.1.3.4.4	Transmission des façons d'être et principes d'éducation.....	144
5.2	Espace scolaire et transmission identitaire.....	148
5.2.1	École : espace sensible centré sur la différence.....	149
5.2.2	Obstacles scolaires à l'interrelation avec la famille.....	152
5.2.3	Liens possibles entre la famille et l'école : potentiel de résilience et appartenance.....	157
5.2.4	L'influence de l'école sur l'identité.....	161
5.3	Négociation identitaire chez les enfants : naviguer entre défis et stratégies.....	164

CHAPITRE 6 DISCUSSION SUR LE PROCESSUS D’IDENTITE MÉTISSE DES ENFANTS SALVADORIENS DE LA DEUXIÈME GENERATION .....	169
6.1 Immigration-insertion dans l’espace social et familial et son impact sur la transmission et l’identité métisse .....	169
6.2 Espace scolaire et son impact sur la transmission identitaire métisse .....	177
6.3 Négociation identitaire métisse des enfants : naviguer entre défis et stratégies employées.....	183
CONCLUSION .....	193
ANNEXE A QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE ADRESSÉ AUX PARENTS .....	198
ANNEXE B FORMULAIRE D’INFORMATION ET DE CONSENTEMENT POUR LE PARENT ET L’ENFANT - ADRESSÉ AUX PARENTS.....	201
ANNEXE C GUIDE D’ENTRETIEN – POUR LE PARENT .....	209
ANNEXE D GUIDE D’ENTRETIEN – POUR L’ENFANT .....	211
ANNEXE E PROFIL SOCIODÉMOGRAPHIQUE DES PARENTS PARTICIPANTS .....	214
ANNEXE F CARACTÉRISTIQUES DES ENFANTS PARTICIPANTS.....	215
ANNEXE G DONNÉES SUR LE FLUX MIGRATOIRE DES SALVADORIENS .....	216
ANNEXE H CERTIFICAT D’ÉTHIQUE .....	217
ANNEXE I TEXTE ORIGINAL EN ESPAGNOL DES RÉCITS CITÉS DANS LE CORPUS DE LA THÈSE DU CHAPITRE 5.....	218
BIBLIOGRAPHIE.....	236

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

CJC	Congrès juif canadien
COPATLA	Centre d'orientation et de prévention de l'alcoolisme et de la toxicomanie latino-américain
FMLN	Frente Farabundo Martí de Liberación Nacional (Front Farabundo Marti de libération nationale)
IIM	Institut interculturel de Montréal
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MICC	Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles
PDC	Parti démocrate-chrétien
SAPSIR	Service d'aide psychologique spécialisée aux immigrants et réfugiés
SCC/CCS	Service de consultation culturelle
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

## RÉSUMÉ

Cette recherche exploratoire s'inscrit dans l'histoire de l'immigration mondiale contemporaine qui a touché des sociétés confrontées à la guerre, à la pauvreté et aux catastrophes naturelles. C'est le cas du Salvador d'où proviennent sept adultes qui ont participé à notre étude et qui ont été admis entre 1987 et 1999 comme réfugiés au Canada. Plus tard, entre 2001 et 2005, ils sont devenus parents et leurs enfants constituent une partie de la population de la deuxième génération qui fréquente l'école primaire à Montréal. Nous les avons rencontrés en entrevue en utilisant une approche méthodologique qualitative complémentariste, entre la psychologie et l'anthropologie, pour documenter le processus de transmission et de construction identitaire métisse des enfants. Le but est d'approfondir les connaissances sur comment ces enfants se représentent leur identité à travers l'espace familial et scolaire. Une attention a été portée aux expériences de vie liées au climat de guerre prémigratoire des parents et à leurs actions face aux situations vécues dans l'espace scolaire. En donnant la parole aux enfants, nous avons accueilli leurs propos sur le processus de leur construction identitaire métisse, de même que sur les stratégies de négociation déployées pour naviguer entre l'espace familial et scolaire. Les perceptions des parents et des enfants servent, en premier lieu, à documenter le vécu pré- et postmigratoire de l'espace familial; en deuxième lieu, l'espace scolaire ainsi que la relation famille-école; et, finalement les stratégies de négociation identitaire que l'enfant utilise en lien avec les interrelations famille-école.

Les données obtenues apportent un approfondissement des connaissances de ces familles salvadoriennes et de leurs enfants d'âge scolaire, nés au Québec. L'analyse fait ressortir des éléments de compréhension sur des enjeux cliniques lorsqu'il s'agit de parents immigrants arrivés de longue date, encore aux prises avec des traumatismes du passé résultant d'un cumul de deuils non faits, lesquels ont leur répercussion dans la transmission et la construction identitaire de leurs enfants, qui n'est pas prise en compte par la majorité des acteurs sociaux travaillant dans l'environnement scolaire. Les résultats montrent aussi que les expériences de discrimination dans ce milieu influencent leurs stratégies de négociation identitaire et celles de leurs enfants. Malgré cela, la transmission circulaire : parent-enfant, enfant-parent, va mettre à l'œuvre le métissage, favorisant une construction identitaire plus harmonieuse. De façon incontournable, l'école constitue un espace privilégié de négociations, de conflictualisations, mais surtout un champ où la résilience parentale peut être possible et où les schémas culturels partagés par les enfants peuvent unir au lieu de différencier. Ces constats nous amènent également à penser à des pistes d'avenir pour la création d'actions préventives promotionnelles dans les politiques du ministère de l'Immigration et du ministère de l'Éducation, dans le milieu scolaire et en clinique. Il serait pertinent de suivre l'évolution de la parole des enfants au sujet de leur construction identitaire métisse au fil de leur parcours scolaire à travers d'autres recherches quant au savoir-vivre ensemble harmonieux, dans la pluralité et la diversité de la société québécoise.

Mots-clés : immigration, enfants de la deuxième génération d'immigration, identité métisse, transmission identitaire, stratégies identitaires, école primaire, parents immigrants, traumatisme.

## ABSTRACT

This exploratory research is part of the history of contemporary global immigration that has affected societies facing war, poverty, and natural disasters. This is the case in El Salvador, where seven adults in our study came from and were admitted between 1987 and 1999 as refugees to Canada. Later, between 2001 and 2005, they became parents and their children are part of the second generation population attending elementary school in Montreal. We interviewed them using a qualitative complementarist methodological approach, between psychology and anthropology, to document the process of transmission and the construction of métis identity of the children. The goal is to deepen the knowledge of how these children represent their identity through the family and school space. Attention was paid to the life experiences of the parent's pre-migratory war conditions and their actions related to interactions with the school environment. By giving voice to the children, we welcomed their comments on the process of their métis identity construction, as well as on the negotiation strategies deployed to navigate between the family and school spaces. The perceptions of the parents and children are used to document, first, the pre- and post-immigration experience of the family space; second, the school space and the family-school relationship; and, finally, the identity negotiation strategies that the child uses in connection with the family-school interrelationships.

The results obtained provide a deeper understanding of these Salvadoran families and their school-age children born in Quebec. The analysis brings to light elements of understanding of clinical issues in the case of long-time immigrant parents who are still struggling with past traumas resulting from an accumulation of unresolved griefs, which have repercussions on the transmission and construction of their children's identity, which is not taken into account by the majority of social actors working in the school environment. The results also show that the experiences of discrimination in this environment influence their identity negotiation strategies and those of their children. In spite of this, the circular transmission: parent-child, child-parent, implement the intermingling of cultures, favoring a more harmonious identity construction. Inescapably, the school constitutes a privileged space of negotiations, of conflictualizations but especially a field where parental resilience can be possible and where the cultural schemes shared by the children can unite instead of differentiating. These observations also lead us to think about future avenues for the creation of preventive-promotional actions in the policies of the Ministry of Immigration and Education, in the school environment and the clinic field. It would be relevant to follow what children of the second generation have to say about their métis identity construction throughout their academic journey with research conducted on harmonious living together in the plurality and diversity of Quebec society.

Keywords: immigration, second generation immigration children, métis identity, identity transmission, identity strategies, elementary school, migrant parents, trauma.

## RESUMEN

Este estudio exploratorio se inscribe en la historia de la migración mundial contemporánea que ha afectado a sociedades confrontadas a la guerra, a la pobreza y a catástrofes naturales. Es el caso del Salvador donde provienen los siete adultos que participaron a nuestro estudio y que fueron admitidos entre 1987 y 1999 como refugiados en Canadá. Más tarde, entre el 2001 y el 2005, se convirtieron en padres y sus hijos constituyen una parte de la población de la segunda generación que frecuenta la escuela primaria en Montreal. Les hemos entrevistado utilizando una metodología cualitativa complementarista, entre la psicología y la antropología, para documentar el proceso de transmisión y de construcción identitaria mestiza de los niños. El objetivo es de profundizar los conocimientos sobre la representación que los niños hacen de su identidad a través el espacio familiar y escolar. Hemos puesto en relieve las experiencias de vida de los padres ligadas al clima de guerra premigratorio y sus reacciones frente a las situaciones vividas en el espacio escolar de sus hijos. Otorgando la palabra a los niños, hemos acogido lo que tienen que decir sobre el proceso de construcción identitaria mestiza, de la misma forma las estrategias de negociación utilizadas para navegar entre el espacio familiar y escolar. La percepción de los padres y de los niños sirven para documentar en primer lugar, la experiencia pre y postmigratoria del espacio familiar; en segundo lugar, el espacio escolar y la relación familia-escuela; y, por último las estrategias de negociación identitaria que utiliza el niño en sus interrelaciones con la familia-escuela.

Los datos obtenidos aportan un mejor conocimiento sobre estas familias salvadoreñas y sus hijos en edad escolar nacidos en Quebec. El análisis aporta elementos de comprensión para el ámbito clínico en el caso de los padres, los cuales inmigraron hace más de dos décadas, y que aún luchan con los traumas del pasado, resultando de la acumulación de duelos no resueltos que repercuten en la transmisión y construcción de la identidad de sus hijos, lo que no está considerado por la mayoría de los actores sociales que trabajan en el ámbito escolar. Los resultados también muestran que las experiencias de discriminación en este entorno influyen en sus estrategias de negociación de la identidad y en las de sus hijos. A pesar de ello, la transmisión circular: padre-hijo, hijo-padre, implementará el mestizaje, favoreciendo una construcción identitaria más armoniosa. Inevitablemente, la escuela constituye un espacio privilegiado para las negociaciones y los conflictos, pero sobre todo es un campo donde la resiliencia de los padres puede ser posible y donde los patrones culturales compartidos por los niños pueden unir en lugar de diferenciar. Estas observaciones también nos llevan a pensar en futuros caminos para la creación de acciones preventivo-promocionales en las políticas del Ministerio de Inmigración y Educación, en el ámbito escolar y clínico. Sería pertinente seguir la evolución de las palabras de los niños sobre el tema de la construcción de su identidad mestiza a lo largo de su trayectoria escolar a través de otras investigaciones sobre la convivencia armoniosa en la pluralidad y la diversidad de la sociedad quebequense.

Palabras clave: migración, niños de segunda generación immigration, identidad mestiza, transmisión de la identidad, estrategias de identidad, escuela primaria, padres migrantes, trauma.

## RIASSUNTO

Questa ricerca esplorativa si inserisce nella storia della migrazione globale contemporanea che ha colpito le società che affrontano guerre, povertà e disastri naturali. Questo è il caso di El Salvador, da dove provengono sette adulti che hanno partecipato al nostro studio e che sono stati ammessi tra il 1987 e il 1999 come rifugiati in Canada. Più tardi, tra il 2001 e il 2005, sono diventati genitori e i loro figli fanno parte della seconda generazione che frequenta la scuola primaria a Montreal. Li abbiamo intervistati utilizzando un approccio metodologico qualitativo complementare, tra psicologia e antropologia, per documentare il processo di trasmissione e la costruzione dell'identità meticce nei bambini. L'obiettivo è quello di approfondire la conoscenza di come questi bambini rappresentano la loro identità attraverso lo spazio familiare e scolastico. Si è prestata attenzione alle esperienze di vita dei genitori nel clima di guerra premigratorio e alle loro reazioni alle situazioni nello spazio scolastico. Dando ai bambini la possibilità di esprimersi, abbiamo accolto i loro commenti sul processo di costruzione della loro identità meticcica, così come sulle strategie di negoziazione messe in atto per navigare tra lo spazio familiare e quello scolastico. Le percezioni dei genitori e dei bambini sono state utilizzate per documentare, in primo luogo, l'esperienza pre e postmigrazione dello spazio familiare; in secondo luogo, lo spazio scolastico e la relazione famiglia-scuola; e, per ultimo, le strategie di negoziazione dell'identità utilizzate dai bambini in relazione alle interrelazioni famiglia-scuola.

I dati ottenuti forniscono una comprensione più profonda di queste famiglie salvadoregne e dei loro figli in età scolare nati in Quebec. L'analisi porta alla luce elementi di comprensione delle questioni cliniche nel caso di genitori immigrati da molto tempo che stanno ancora lottando con traumi del passato derivanti da un accumulo di lutti irrisolti, che hanno ripercussioni sulla trasmissione e la costruzione dell'identità dei loro figli, che non viene presa in considerazione dalla maggior parte degli attori sociali che lavorano nell'ambiente scolastico. I risultati mostrano anche che le esperienze di discriminazione in questo ambiente influenzano le loro strategie di negoziazione dell'identità e quelle dei loro figli. Nonostante ciò, la trasmissione circolare: genitore-figlio, figlio-genitore, implementerà il meticcio, favorendo una costruzione identitaria più armoniosa. Inevitabilmente, la scuola costituisce uno spazio privilegiato per le negoziazioni e le conflittualità, ma soprattutto un campo dove la resilienza dei genitori può essere possibile e dove i modelli culturali condivisi dai bambini possono unire invece di differenziare. Queste osservazioni ci portano anche a pensare a strade future per la creazione di azioni preventive-promozionali nelle politiche del Ministero dell'Immigrazione e dell'Educazione, nell'ambiente scolastico e nella clinica. Sarebbe pertinente seguire l'evoluzione delle parole dei bambini sul tema della costruzione della loro identità meticcica nel corso della loro carriera scolastica attraverso altre ricerche sulla convivenza armoniosa nella pluralità e diversità della società Quebequese.

Parole chiave: migrazione, bambini di seconda generazione immigrazione, identità meticce, trasmissione di identità, strategie di identità, scuola primaria, genitori migranti, trauma.

## INTRODUCTION<sup>1</sup>

*« Je me sens presque américaine parce que ma maman m'a dit que j'étais américaine, canadienne, salvadorienne et mexicaine »  
(Kelly, 10 ans)<sup>2</sup>*

*« Je ne veux pas être comme les autres parce que [...] moi je suis moi, mais il y a des choses où je me sens comme eux [...] les québécois, je suis né ici »  
(Jorge, 10 ans)<sup>3</sup>*

*« À l'école, je me sens plus québécois et à la maison plus salvadorien [...] ma maman me dit que je suis plus salvadorien que québécois [...] ma couleur de peau est plus foncée »  
(Walter, 12 ans)<sup>4</sup>*

*« Je me sens pas bien à l'école car il y a beaucoup d'italiens à mon école, je ne parle pas italien [...] j'aimerais être italien et salvadorien [...] »  
(Juan-Claudio, 11 ans)<sup>5</sup>*

*« Je dis que je suis née ici, mais des fois ils font ah ouais? Mais t'a pas l'air d'être née ici. Je fais oui, ma mère est salvadorienne et mon grand-père du côté de mon père est haïtien [...], il faut toujours que je justifie être d'ici [...] »  
(Estibaliz, 12 ans)<sup>6</sup>*

*« Ma mère et ma grand-mère ne me parlent pas beaucoup du Salvador [...] Peut-être que c'est pour ça qu'ils en parlent pas [...] il y a des petits secrets de famille pis moi je ne sais pas c'est quoi. Ma grand-mère elle m'a dit qu'au Mexique ils faisaient des fêtes ça s'appelle la Fête des Morts, pis il y a plein de petites statues de squelettes, mais ça c'est sur le Mexique! Mais sur le Salvador rien! »  
(Alfredo, 8 ans)<sup>7</sup>*

---

<sup>1</sup> La traduction des récits de l'espagnol au français est libre et est utilisée tout au long de la thèse, sauf exception. Les prénoms utilisés sont fictifs sauf pour l'âge. Les enfants utiliseront une mixité dans les langues : *francognol* (français-espagnol) pour raconter leur récit qui met de l'avant le lien avec la construction de leur identité.

<sup>2</sup> « Me siento casi americana porque mi mamá me dijo que era americana, canadiense, salvadoreña y mejicana [...] »

<sup>3</sup> « yo no quiero ser como los otros porque yo soy yo, pero hay cosas que yo me siento como ellos [...] los québécois [...] yo nací aquí [...] »

<sup>4</sup> « En la escuela me siento más québécois y en la casa más salvadoreño [...] mi mama me dice que soy más salvadoreño que québécois [...] mi color de piel es más oscuro. »

<sup>5</sup> « No me siento bien en mi escuela porque hay mucho italianos a mi escuela, yo no hablo italiano [...] me gustaría ser italiano y salvadoreño [...] »

<sup>6</sup> L'enfant a fait son entrevue en français.

<sup>7</sup> « Ma mère et grand-mère no me hablan mucho del Salvador [...] a lo mejor es por eso que no hablan [...] hay pequeños secretos de familia pis yo no sé qué son. Ma grand-mère m'a dit que en Méjico hacían fiestas que se llama la Fiesta de los Muertos, pis hay *plein* de pequeñas estatuas de esqueletos, pero eso es en Méjico! *¡mais sur le Salvador rien!* »

« [...] Je suis ma propre personne et il n’y a rien qui va me faire sentir différent. »  
(Luis-Alberto, 12 ans)<sup>8</sup>

« J’ai peur d’oublier les choses du Salvador car maintenant je sais plus de choses du Canada que du Salvador [...] »  
(Kelly, 10 ans)<sup>9</sup>

« J’ai des amis latinos mais pas salvadoriens [...] il n’y a pas de salvadoriens dans mon école, je suis le seul [...] »  
(Juan-Claudio, 11 ans)<sup>10</sup>

« Les profs nous disaient de pas parler espagnol aux récréations et de traduire ce qu’on disait [...] on ne les écoutait pas [...] »  
(Jorge, 10 ans)<sup>11</sup>

À travers ces quelques fragments des récits<sup>12</sup> d’enfants de la deuxième génération d’immigration<sup>13</sup> salvadoriens, dont au moins un des deux parents est né à l’extérieur du Canada, nous constatons la diversité des formes d’identification et la multiplication des formes de loyautés. Le but de la recherche est de documenter cette quête d’identité où la référence à une identité qui émerge en lien avec les expériences familiale, scolaire, et sociétale se construit grâce à la polysémie des symboles culturels disponibles et à la possibilité de rejeter certaines identités et de s’en approprier d’autres.

Il est indispensable, même si c’est évident, de souligner que les enfants de la deuxième génération d’immigration sont le produit de la mobilité géopolitique des personnes, à l’ère de la mondialisation

---

<sup>8</sup> « Yo soy mi persona y no hay nada que ellos tienen que me van a hacer sentir diferente [...] »

<sup>9</sup> « Tengo miedo de olvidarme cosas del Salvador porque ahora sé más cosas de Canadá que del Salvador [...] »

<sup>10</sup> « Tengo amigos latinos pero no salvadoreños [...] no hay salvadoreños en mi escuela soy el único [...] »

<sup>11</sup> « Los profes nos decían de no hablar español en las recreaciones y de traducir lo que decíamos [...] no los escuchábamos. »

<sup>12</sup> Signalons que la définition du récit utilisée est issue de la définition donnée par Rojas-Viger (2008), en référence à celle de Ricœur (1990) :

En faisant une place à leur récit, on leur a permis de se positionner en tant que personnes (acteur, agent, sujet, self) au carrefour de leur corporéité, de leur subjectivité, de leur conscience de soi et de leur identité narrative. À l’intérieur du processus dialogique, progressivement, la connaissance de l’AUTRE et de SOI émerge et ouvre la possibilité de mieux connaître l’altérité multiple qui nous habite.

<sup>13</sup> Dans la thèse, les enfants de la deuxième génération d’immigration sont ceux dont au moins un parent est né à l’extérieur du Canada (Ministère de l’Éducation du Québec, 2020). Il est également possible, selon une publication de Jantzen (2008) pour l’Association d’études canadiennes, de scinder la deuxième génération en deux catégories : les enfants dont ni l’un ni l’autre des parents n’est né au Canada (deuxième génération) et ceux dont l’un des parents est né au Canada et l’autre, à l’étranger (deuxième génération et demie). Cette scission permet de tenir compte du fait que pour les enfants, l’expérience n’est peut-être pas la même selon que leurs deux parents soient immigrants ou que l’un d’entre eux ait été socialisé au Canada.

contemporaine. Elle devient, entre autres, un élément central dans la définition des phénomènes migratoires qui implique des remaniements identitaires des populations dans les sociétés réceptives. Précisément, selon le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI, 2016), le Québec a accueilli 215 170 nouveaux immigrants de 2011 à 2016. À propos de la population salvadorienne, 19 200 étaient installés au Québec, dont 9 055 habitaient à Montréal en 2016.

Près de trois enfants sur dix sont issus de la deuxième génération d'immigration au Canada. En 2016, les enfants de la deuxième génération d'immigration âgés de 0 à 14 ans, dont les deux parents sont nés à l'étranger, représentaient 18,7 % de la population canadienne, comparativement à 10,5 % pour ceux dont un des parents est né à l'étranger, et l'autre est né au Canada (Statistique Canada, 2016). Si les tendances actuelles d'immigration se maintiennent, le nombre d'enfants issus de l'immigration devrait s'accroître et représenter entre 39,3 % et 49,1 % de l'ensemble de la population totale d'enfants âgés de moins de 15 ans vivant au Canada en 2036 (Statistique Canada, 2016). C'est la population d'enfants nés au Canada de deux parents nés à l'étranger qui devrait connaître la hausse la plus importante.

Soulignons aussi que dans les années 1980, le Canada et le Québec, pluriels et divers, ont une politique d'immigration qui est ouverte depuis 1962 à recevoir sur leurs territoires des gens venant de pays autres que l'Europe<sup>14</sup>. L'immigration salvadorienne au Québec commence donc à être acceptée dans cette période. La première vague est composée de personnes issues des zones rurales au Salvador qui sont les plus touchées par la guerre civile de 1980-1992 et qui a coûté la vie à plus de 80 000 personnes (Albanese, 2000). Elles proviennent majoritairement des couches populaires et sont admises en tant que réfugiées politiques au Canada. Plus de 80 % des Salvadoriens immigrés au Québec se sont installés de 1981 à 1995, ce qui signifie que cette population n'immigre presque plus au Québec (7,5 % des immigrants salvadoriens ont été admis entre 2006 et 2011). Le dernier recensement de 2016 indique que 1 100 réfugiés salvadoriens sont arrivés au Canada. Presque toutes (98,1 %) les personnes d'origine ethnique salvadorienne ont élu domicile dans la ville de Montréal. Plus de 80 % des Salvadoriens, âgés de 15 ans et plus, sont de la première génération, donc nés à l'étranger.

Cependant, que l'on parle d'immigration récente ou de celle moins récente, les relations intergénérationnelles au sein des familles immigrantes impliquent une multitude de considérations, de

---

<sup>14</sup> En 1952, selon Dirks (2020), une nouvelle *Loi sur l'immigration* maintient les politiques discriminatoires du Canada à l'égard des immigrants non européens et non américains. Ce n'est qu'en 1962, selon l'auteur, que le gouvernement fédéral met fin à la discrimination raciale dans le système d'immigration.

négociations et de défis. Dans son ouvrage *Parents d'ailleurs, enfants d'ici : dynamique d'adaptation du rôle parental chez les immigrants*, Bérubé (2004) se penche sur le processus d'adaptation du rôle parental chez les immigrants et cherche à montrer la nature et la complexité de ce rôle en contexte migratoire, comme il va en être question dans la présente recherche.

En tant que sociétés plurielles et diverses, la question des rapports complexes entre langue et identité se pose de manière spécifique au sein de la société québécoise<sup>15</sup> comme aussi son ouverture aux identités multiples. Un sujet qui a été très souvent étudié dans le cadre des vingt dernières années. Il est indéniable qu'une ville comme Montréal devient de plus en plus plurielle, mais cela ne veut pas dire qu'elle devient pluraliste<sup>16</sup>. C'est ce que soulignent Rocher et White (2014), dans le contexte où le pluralisme représente un discours majoritaire, le pluralisme ne peut être vécu comme monisme. Il doit être remis en question et réaffirmé constamment puisqu'il ne fait pas consensus dans toutes les couches de la population. À ce sujet, Winter (2011) explique que ce n'est pas la confrontation entre deux ou plusieurs cultures qui font émerger la pensée pluraliste, mais des rapports de pouvoir entre une majorité et différentes catégories de groupes minoritaires engagées dans un processus constant de négociation. Ces prémisses soutiennent l'importance et l'intérêt de notre recherche, pour le pluralisme identitaire, puisqu'il fait appel à la façon dont les enfants d'immigrants salvadoriens de la deuxième génération construisent ou définissent leur identité à travers les interactions quotidiennes dans les univers familial, scolaire, communautaire et sociétal.

D'autre part, il est important de noter que le processus de cette recherche prend ses assises dans la réflexion sur les remaniements identitaires que doivent expérimenter les immigrants et réfugiés qui deviennent parents en sol québécois. En effet, elle a débuté il y a plusieurs années, lors de mon mémoire de maîtrise en anthropologie auprès de la communauté salvadorienne à Montréal. Ce mémoire porte sur le processus migratoire et la santé mentale des immigrants et réfugiés salvadoriens à Montréal, en lien avec le problème d'alcoolisme existant dans cette communauté. Mon questionnement réflexif m'a alors emmenée à m'intéresser aux enfants de la deuxième génération d'immigration, nés à Montréal, de parents salvadoriens. Cette liaison pour la communauté salvadorienne, et maintenant pour ses enfants, puise sa source au contact préalable avec des récits de vie narrants le climat d'extrême violence familiale et sociale auquel ces personnes

---

<sup>15</sup> La langue française est l'un des paramètres de l'identité de la société québécoise qui la distingue du reste du Canada, plutôt anglophone.

<sup>16</sup> Les courants de pensée pluraliste; Winter (2011), Emongo (2014), Leroux (2016) et White (2017) partagent un certain nombre de principes (la reconnaissance de la diversité, l'égalité devant la loi et la cohésion sociale).

ont eu à faire face dans leur pays d'origine, dont les expériences de souffrances physique et psychologique ont teinté le processus d'adaptation et d'insertion à Montréal. Ces difficultés ont eu un impact aux niveaux psychologique, professionnel, économique, linguistique et identitaire chez les membres de cette communauté, dont la plupart sont réfugiés. Cela m'amène à essayer de comprendre les rapports familiaux et scolaires qu'entretiennent les enfants et leurs parents. En effet, l'expérience historique de la violence au Salvador pourrait se décrire comme un continuum d'inégalités, d'injustices sociales et raciales qui commencent avec la colonisation des Espagnols, il y a plus de 500 ans. Elle se poursuit et resurgit avec intensité pendant la guerre civile (1980-1992), donnant lieu à une expérience apprise et reproductrice de nouvelles violences, qui imprègne les rapports sociaux et familiaux. Ces violences qui provoquent des tensions tant au niveau psychologique, spirituel, que physique, qui se transmettent de génération en génération sous la forme d'injustices et d'inégalités, entre autres, raciales, ont un impact dans les sphères privées et publiques. Des violences sont également portées vers soi et se manifestent par exemple avec l'usage abusif d'alcool chez la population cible dans leurs trajectoires migratoires (Albanese, 2000). Il est important de noter que le Salvador est un des pays d'Amérique latine qui présente les niveaux de violence les plus élevés et qui possède une organisation sociale, politique et économique des plus inégalitaires (Chomsky, 1996).

Par ailleurs, dans le contexte postmigratoire, et en nous basant sur les difficultés professionnelles et socioéconomiques de plusieurs Salvadoriens, nous devons aussi nous interroger sur les difficultés d'adaptation et d'insertion de la personne, malgré son implantation au Québec depuis plusieurs décennies. Toutefois, ce ne sont pas seulement les barrières socioéconomiques et culturelles auxquelles ils sont confrontés, mais aussi aux barrières intérieures que chacun porte en soi et qui peuvent influencer tout au long de l'intégration<sup>17</sup> dans la société hôte. De Plaen (2008) souligne que dans le cas des familles de réfugiés et pour celles ayant subi des violences diverses dans le pays d'origine, il a été observé en clinique que les traumatismes vécus par les parents se transmettent aux enfants. La conséquence de cette transmission est autant plus intense quand ces expériences n'ont pu être préalablement élaborées psychiquement par les parents. Si cette situation existe chez les Salvadoriens, il est possible de retracer ces effets sur leurs enfants qui, par ailleurs, sont confrontés dans la société à d'autres obstacles propres à leur génération, ceux liés à une construction harmonieuse d'une identité métisse en grandissant entre deux mondes, plusieurs langues et

---

<sup>17</sup> Le terme « intégration » est utilisé ici, selon la définition de l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration qui mentionne (Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec, 1990, p. 52) : « même si l'immigrant demeure le principal responsable de son intégration, l'ensemble de la société d'accueil doit, par son engagement et son ouverture, l'appuyer dans sa démarche. L'intégration suppose en effet un double consentement : celui de l'immigrant à participer pleinement à la communauté et celui de la société d'accueil à s'ouvrir à cette participation et à la soutenir »

cultures. Plusieurs auteurs (Cyrulnik et Seron 2004; Pourtois *et al.*, 2004; Tisseron, 2009) ont aussi démontré les compétences de nombreuses familles à surmonter les épreuves traumatiques, malgré des trajectoires migratoires marquées par l'adversité et la confrontation à des événements difficiles. Cependant, les familles migrantes n'ont pas toutes cette capacité de résilience. Dans cette thèse, nous utilisons le concept de résilience<sup>18</sup> de Cyrulnik, qui rejoint davantage le vécu de la majorité de nos familles salvadoriennes à l'étude. En effet, la résilience implique ici une ouverture vers l'autre, une fierté du vécu personnel et collectif et une volonté de surmonter les expériences traumatiques et de les transformer en force de croissance personnelle. La résilience se place ainsi en contraste avec les vécus traumatiques sidérants et paralysants qui laissent la personne dans le repli de soi, la honte ou l'incapacité de mettre des mots sur leur vécu traumatique. Il s'agit en effet ici des trois facteurs qui, selon Cyrulnik, empêchent la résilience. Libérer la parole est donc en ce sens le premier pas sur le chemin de la résilience.

Les arguments précédents justifiaient donc notre intérêt pour les enfants d'immigrants salvadoriens et leur inscription dans les univers mouvants de la famille et de l'école à Montréal, afin de constater s'ils trouvent leur place au cœur des questionnements interethniques et intrapsychiques sur l'identité. Certes, les enfants appartenant à la deuxième génération doivent, comme le souligne Moro (1994), apprendre à vivre en combinant plusieurs héritages, et ce, particulièrement pour ceux de la deuxième génération. Ceux-ci peuvent se sentir incompris par leurs parents dans leur désir d'appartenance et d'identification à la société hôte, qui constitue leur lieu de naissance, mais qui n'est pas celui de leurs parents. Concernant le projet migratoire des parents salvadoriens, il implique, qu'il soit volontaire ou non, des conséquences psychologiques et sociales sur la personne et leur famille. En effet, Moro (1994) a montré que l'immigration était souvent vécue par les familles comme un bouleversement de leur existence qui confronte les individus à des changements susceptibles de menacer le fonctionnement familial et l'insertion sociale, culturelle et politique à la nouvelle société. Pour les parents obligés de fuir leur pays, l'expérience migratoire est aussi une période de vulnérabilité selon Moro et Nathan (2004) :

Migrer comporte deux significations : Émigrer, quitter l'enveloppe des lieux, de sons, d'odeurs de toutes sortes qui constituent les premières empreintes sur lesquelles s'est établi le codage du fonctionnement psychique. Immigrer, reconstruire seul en l'espace de quelques années ce que des générations ont lentement élaboré et transmis. (p. 438)

---

<sup>18</sup> Le concept de résilience est utilisé selon la définition de Cyrulnik (2003) : capacité d'adaptation pour un individu suite à un traumatisme.

Les enjeux d'un tel exil ont eu des répercussions aux niveaux psychologique et social (Albanese, 2000) sur le processus migratoire des réfugiés salvadoriens à Montréal. Les maux tels que l'alcoolisme sont venus entraver l'insertion sociale, professionnelle et personnelle dans la société hôte. Nous explorerons dans cette recherche de quelle manière le vécu pré- et postmigratoire des parents salvadoriens influence-t-il les dynamiques de transmission identitaire et la construction de l'identité de leurs enfants.

Notre recherche pourra faire émerger le type de négociation et de représentation auxquelles les enfants de la deuxième génération d'immigration en âge scolaire sont confrontés lors de leur construction identitaire. La maîtrise de plusieurs registres sociaux et culturels et parfois plusieurs langues est un défi pour l'enfant d'âge scolaire qui doit composer avec deux mondes, celui de l'école et celui de la famille. D'où la pertinence de l'étude proposée qui est soutenue par la littérature scientifique.

Nous cherchons dans cette étude, avec une approche complémentaire ethnographique et psychodynamique, à documenter et à comprendre les processus d'ajustements identitaires déjà entamés par les parents salvadoriens lors de leur immigration à Montréal, il y a de cela plusieurs années, et la transmission identitaire qui s'ensuit auprès de leurs enfants, nés à Montréal. À travers cette transmission, l'espace intergénérationnel immigrant est abordé. Nous nous penchons sur la négociation identitaire de l'enfant en lien avec la relation famille-école. Ceci nécessite de prendre en compte la mémoire et l'histoire familiale, tout comme la culture de l'espace scolaire.

Pour opérationnaliser notre démarche, nous avons rencontré les parents et leurs enfants d'âge scolaire nés au Québec. Ceci, dans la conviction qu'ils vont illustrer plus éloquemment, à travers leurs récits, les négociations identitaires se jouant dans l'espace scolaire et familial du côté des enfants, ainsi que le vécu pré- et postmigratoire du côté parental. Cela nous amène à notre question de recherche : comment les enfants, nés au Québec, de parents salvadoriens se représentent-ils leur identité à travers l'espace social, familial et scolaire? Les trois objectifs spécifiques qui découlent de cette question sont de 1) documenter l'espace familial tel que perçu par le parent et l'enfant; 2) documenter l'espace scolaire et la relation famille-école perçue par le parent et son enfant; et 3) documenter les stratégies de négociation identitaire que l'enfant utilise en lien avec la relation famille-école.

La recherche est présentée en six chapitres qui suivent l'introduction générale. Le Chapitre 1 expose de façon succincte le cadre conceptuel à travers une approche psychoanthropologique servant d'ancrage au sujet de la recherche afin de penser le phénomène de l'identité à l'intérieur d'une population immigrante ayant des

enfants nés au Québec. Il y est décrit comment un modèle complémentariste, à partir d'une double approche psychoanthropologique, peut constituer un instrument méthodologique et clinique approprié quand il s'agit de comprendre les enjeux identitaires en contexte migratoire. Le concept d'identité (re)métissée des enfants d'immigrants qui implique un remaniement identitaire à travers une transformation et une négociation qui se met en place au contact de l'Autre y est également élaboré. L'appellation « *mestizo* » (métis) est aussi resituée brièvement dans son contexte historico-colonial.

Le Chapitre 2 présente le contexte historique, sociopolitique et migratoire du Salvador. Un bref retour historique sur les traces d'un passé identitaire colonial suivi par le contexte de guerre y est décrit afin de rendre compte de l'héritage de divers types de violences subies dans l'univers sociopolitique et familial au Salvador. Ce chapitre s'intéresse aussi à la communauté salvadorienne à Montréal, les raisons et les moments d'immigration ainsi qu'au portrait socioéconomique de leurs conditions de vie postmigratoire. Un sous-chapitre est consacré aux activités religieuses et commémoratives de la communauté salvadorienne à Montréal.

L'état des connaissances à l'international, au Canada et au Québec sur la construction identitaire dans l'espace social, scolaire et familial des enfants et des familles migrantes ayant guidé mon analyse du concept de transmission et de négociation identitaire est présenté au Chapitre 3. Un sous-chapitre décrit la négociation identitaire des parents immigrants tandis qu'un deuxième s'intéresse à celle des enfants immigrants pour ensuite s'attarder à la relation parents-enfants dans la transmission et à celle de la famille-école dans les troisième et quatrième sous-chapitres.

Le Chapitre 4 porte sur la démarche méthodologique pour appréhender le processus identitaire des enfants salvadoriens avec le choix d'une recherche qualitative constructiviste exploratoire. J'y décris par la suite la population ciblée et le processus de recrutement ainsi que mon expérience et ma position de chercheuse sur le terrain. J'aborde les critères de sélection des informateurs sur le terrain, et je brosse le portrait général des familles et la technique de collecte des données utilisées. Je conclus ce chapitre avec les considérations éthiques nécessaires au bon déroulement de notre projet de recherche.

C'est au Chapitre 5 que se trouvent les résultats de notre recherche issus des récits de nos participants sur l'une des thématiques centrales de la recherche : la transmission identitaire. Celle-ci englobe l'espace social, familial et scolaire. Nous identifions les enjeux, les risques, et les malaises entre le désir et la difficulté de transmettre. Nous portons une attention particulière aux positions de transmission des

parents salvadoriens, mais aussi au positionnement particulier qu'occupe l'enfant de migrant né dans la terre d'adoption de ses parents et pour qui le rappel à l'altérité est constamment présent. L'espace scolaire est également abordé entre les obstacles et la résilience pour les familles salvadoriennes et suppose toujours une certaine transformation des enfants au niveau identitaire qui doivent passer d'un monde à l'autre, familial et scolaire. Nous concluons ce chapitre par les négociations identitaires utilisées chez les enfants pour naviguer entre les défis et les stratégies entre l'espace familial et l'espace scolaire.

Le Chapitre 6 présente la discussion des résultats significatifs de notre recherche provenant des trois objectifs spécifiques afin de répondre à la question centrale. Nous proposons ensuite des recommandations pour les milieux communautaire, scolaire et clinique.

# CHAPITRE 1

## CADRE CONCEPTUEL

### 1.1 Le concept de l'identité

Ce chapitre porte sur le cadre conceptuel de notre recherche afin de penser le concept de l'identité à l'intérieur d'une population immigrante et pour lequel ce concept est un terme polysémique, questionné et soumis mainte fois à des débats épistémologiques. Dû à la complexité pour l'appréhender épistémologiquement, depuis le début des années 1960, Brubaker (2001) souligne l'apport et l'importance de l'interdisciplinarité pour l'aborder scientifiquement. Plusieurs disciplines en sciences humaines et sociales ont contribué à bien la conceptualiser.

Il est alors question dans notre recherche de nous baser sur des définitions et concepts déjà élaborés en abordant les principales théories qui les soutiennent. Une telle posture scientifique a donc pour but d'arriver à analyser et à donner une signification à la construction et à la transmission identitaires des enfants au sein des familles migrantes et spécifiquement salvadoriennes, dans le contexte migratoire montréalais.

Précisément, de quelle identité parlons-nous? Soulignons d'emblée que nous abordons l'étude de l'identité à travers l'approche constructiviste et phénoménologique, en nous séparant ainsi de tout essentialisme. En reconnaissant qu'il existe probablement autant de façons de définir l'identité que de spécialistes en sciences sociales (Dorais, 2004), notre réflexion analytique s'appuie sur différents courants théoriques (psychologie, anthropologie, sociologie) pour mettre en relief les liens à construire entre les notions d'identité personnelle, sociale et ethnique, mais aussi l'identité dans l'altérité afin de démontrer de plus près la complexité du processus identitaire en général et spécifiquement en contexte migratoire.

#### 1.1.1 Identité personnelle

L'identité, comme l'exprime le titre *Soi-même comme un autre* (Ricœur, 1990), nous renvoie à la question de ce qui nous relie à l'Autre, aux autres. À la base, elle est appréhendée comme un phénomène individuel, comme le soulignent Freitag (1992), Lipiansky (1998), de Singly (2003) et Dorais (2004), où chaque individu possède sa propre conscience identitaire, le rendant différent des autres, mais elle est avant tout relationnelle. La conscience de soi dépend surtout, selon Lipiansky (1998), de l'interaction avec autrui dans son essence même. Il lui confère généralement deux significations du phénomène identitaire qui font état d'une appréhension *objective* et d'une perception *subjective*, qui tout en étant distinctes ne sauraient être

dissociées. La première correspond davantage à l'identité sociale, dont il est question à posteriori, mais pour le moment soulignons qu'elle se réfère à la position du sujet dans la culture et la société ainsi qu'à son appartenance à différentes catégories sociales. Quant à la perception *subjective*, on l'associe généralement à l'*identité personnelle*, qui fait appel à :

[...] la conscience de soi, la définition de soi, la représentation de soi et les expériences du sujet dans un mouvement relationnel de rapprochement et d'opposition, d'ouverture et de fermeture, d'assimilation et de différenciation, d'identification aux autres et de distinction par rapport à eux. (Lipiansky, 1998, p. 24)

L'identité personnelle, ainsi conçue, se construit donc sur la façon dont les autres perçoivent l'individu et se définit à partir des relations qu'il côtoie. Cependant, pour de Singly (2003), il existe une dichotomie personnelle où l'individu peut se percevoir et se décrire d'une certaine façon dans l'intimité (le soi personnel), mais se présenter d'une tout autre façon (le soi pour autrui) lors de l'interrelation.

Dans le cadre de cette recherche, l'intérêt pour l'identité est porté sur sa construction chez des enfants immigrants de la deuxième génération et sa transmission par leurs parents salvadoriens. Nous partons de la prémisse qu'à la base, la construction et la transmission identitaires se font à partir de relations avec les différentes sphères d'intimité, mais aussi dans la façon dont les enfants construisent leurs rapports personnels avec l'environnement et réciproquement la façon dont l'environnement construit ses rapports avec eux. À ce sujet, Dorais (2004) explique que l'identité est un *rapport* : « Ce n'est pas une qualité intrinsèque qui existerait en soi, en l'absence de tout contact avec les autres » (p. 2). Pour lui, c'est un rapport lors de l'interrelation. Il considère que l'identification d'un individu commence dès qu'il se rend compte qu'il n'est pas seul au monde, que le milieu où il évolue comprend d'autres personnes et d'autres éléments dont il a besoin pour être productif. C'est un phénomène, qui d'après l'auteur, débute très tôt dans la vie et même que pour certains peuples autochtones<sup>19</sup>, il commence avant la naissance, puisque chaque personne réincarne en quelque sorte ceux qui portaient auparavant son nom. Ce rapport identitaire qui relève du subconscient selon l'auteur façonne la perception que chaque individu a de sa place dans son univers identitaire. Dans notre recherche, cet aspect est symbolisé par le choix du prénom avant la naissance de l'enfant par les parents immigrants salvadoriens. Il y est abordé pour explorer le lien étroit avec la construction de l'identité personnelle de l'enfant et son affiliation.

---

<sup>19</sup> Dorais (2004) mentionne le peuple inuit, mais nous pouvons aussi l'appliquer aux civilisations de Mésopotamie, comme les Mayas au Salvador.

Ensuite, pour Dorais (2004), l'identité est avant tout *relationnelle* : « elle est sujette à changement quand les circonstances modifient le rapport au monde. Cela signifie qu'elle n'est pas donnée une fois pour toute; elle est plutôt construite » (p. 2). C'est donc un processus de construction dynamique qui se poursuit tout au long de la vie, bien que certains éléments de l'identité personnelle soient plus permanents que d'autres. Cette réflexion, où l'identité est présentée comme dynamique, fluide et mouvante, rejoint celle des auteurs tels que Moro<sup>20</sup> (1992, 2004, 2007, 2010a, 2017) et Meintel (Meintel, 2008; Meintel et Kahn, 2005; Meintel et Le Gall, 1995, 2015). Cette mouvance identitaire est explorée dans cette thèse, par l'entrée dans la parentalité pour les parents salvadoriens et la manière dont elle peut avoir modifié, ou non, la conception de leur identité personnelle et la transmission de celle-ci à leurs enfants. L'identité équivaut aussi, selon Dorais (2004), à la relation qu'on construit avec son *environnement* dans un sens très large :

L'environnement ne se limite pas au milieu naturel. Il comprend tout élément signifiant faisant partie de l'entourage d'une personne : les gens d'abord, mais aussi les paroles (énoncées dans une langue spécifique), les actes, les idées et les représentations [...] l'environnement inclut encore le milieu naturel avec ses accidents géographiques, ses plantes et ses animaux, ainsi que la surnature [...] les entités autres. (p. 3).

Nous ajoutons dans cet *environnement* l'espace scolaire pour les enfants d'immigrants, mais aussi les croyances traditionnelles et spirituelles que peuvent avoir les parents immigrants.

Nous retenons ainsi de l'identité personnelle qu'elle se caractérise par plusieurs dimensions et appartenances possibles (Devereux, 1972b). Elle résulte, comme le rappelle Lipiansky (1998), de relations complexes qui se construisent entre la définition extérieure de soi et la perception intérieure, entre l'objectif et le subjectif, entre soi et autrui, entre le personnel et le social. Cependant, traiter de l'identité et plus précisément de l'identité personnelle et sociale dans les sociétés actuelles, comme l'identité montréalaise, peut nous conduire à de nouvelles formes d'« identités » dans les familles migrantes qui appartiennent davantage à l'ordre du (re)métissage où, comme le soulignent Le Gall et Meintel (2015), il y a des *attaches identitaires* et *symboliques* plutôt que des « identités » à transmettre. Nous ne pouvons donc aborder l'identité personnelle sans parler d'identité sociale puisqu'elle est acquise à travers la socialisation.

---

<sup>20</sup> Marie Rose Moro, pédopsychiatre, a largement contribué aux recherches sur l'identité des enfants et adolescents d'immigrants en France et en Europe. Elle a aussi développé la consultation transculturelle pour les enfants d'immigrants et leurs familles et tous les enfants porteurs de plusieurs langues ou affiliations.

### 1.1.2 Identité sociale

L'identité sociale est la conscience qu'un sujet a de lui-même, marquée par ses catégories d'appartenance et par sa situation de relation avec autrui (Dorais, 2004). Bien que cette socialisation débute dès la naissance, les enfants, particulièrement ceux de parents immigrants, accélèrent leur socialisation lorsqu'ils sortent de leur cadre culturel familial pour rencontrer les valeurs et les normes du groupe majoritaire prévalant à l'école, qui est parfois le lieu de la révélation de la différence. Les interactions avec les élèves et les enseignants donnent lieu, pour les enfants d'immigrants (Lafortune et Kanouté, 2007), à une prise de conscience de soi et de leur identité dans la différence. Celle-ci s'effectue dans une interaction sociale et dans le contact avec une ou plusieurs identité(s), notamment celle du groupe dominant (école, enseignants, élèves, groupe religieux). Lipiansky (1998) souligne que cela implique la reconnaissance de l'Autre et le besoin d'avoir de lui une confirmation de l'image que l'on tend à donner de soi dans les interactions établies dans la vie quotidienne. De là émerge la conscience de soi, le « *Self* », en étroit rapport avec les processus sociaux où le sujet se trouve engagé (Mead, 1934/2006). Selon l'auteur, c'est dans la relation avec le groupe social que la conscience du Soi peut prendre forme, à travers les relations sociales, par la médiation du langage qui contient des symboles et permet d'accéder aux propos des autres, à ce qui peut être dit de soi par l'autre, mais aussi de reconnaître l'autre et de se reconnaître comme soi (Laflamme, 2016, p. 77).

Notre conception de l'identité sociale en lien avec notre recherche trouve aussi écho dans la réflexion de Tajfel. Il en vient à définir l'identité sociale comme étant : « *that part of an individual's self-concept which derives from his knowledge of his membership in a social group (or groups) together with the value and emotional significance attached to that membership* » (Tajfel, 1981, p. 55).

Dans cet énoncé, les groupes d'appartenance comme la famille, l'école, la religion, l'équipe sportive, etc. sont des groupes sociaux qui, selon Tajfel, fournissent aux individus une identité sociale. Ce sont des milieux d'interaction et de socialisation qui ont pour arrière-fond la langue, la religion et la culture : « chaque groupe possède ses codes, ses normes, ses rôles, ses rites qui régulent les interactions et fournissent la matière à la culture » (Tajfel et Turner, 1986, cités dans Laflamme, 2016, p. 78). Ici, le collectif et l'individuel se combinent pour donner forme et sens aux identités. Plus précisément, la conceptualisation de Tajfel dégage trois principes qui nous apparaissent importants de nommer. Le premier est en lien avec l'estime de soi que l'individu essaie d'accroître ou de maintenir en aspirant à un concept de soi positif et donc à une identité sociale positive. À travers ce premier principe, l'auteur nous

signale que l'identité sociale ne peut être comprise que si l'individu reconnaît le sens qui est attaché à son appartenance (Tajfel et Turner, 1986).

Dans le monde social et scolaire, les enfants d'immigrants sont en contact avec d'autres appartenances et peuvent rapidement devoir faire face à leur différence physique, culturelle ou à des similitudes. Le deuxième principe fait appel à une identité sociale positive en lien avec un endogroupe qui reflète à l'individu une image positive de lui-même, donnant lieu à un sentiment de sécurité à l'individu. Le troisième principe veut que lorsque l'identité sociale est insatisfaisante (Tajfel et Turner, 1986), l'individu soit tenté de quitter son groupe et de se joindre à un groupe plus valorisé et valorisant.

L'identité sociale, selon Dubar (2010), confirme qu'elle ne peut échapper à la socialisation et elle dépend des rapports entre les personnes. La dynamique ainsi établie permet d'avoir une identité en se la donnant à soi-même, mais c'est aussi en la faisant connaître aux autres, car elle correspond à la perception qu'un individu a de lui-même et elle est intrinsèquement liée à son rapport avec autrui.

L'auteur constate aussi que dans les relations sociales il existe une partie inconsciente et une autre consciente :

[...] une personne ne peut pas, dans une pleine transparence à elle-même, saisir la totalité des influences qu'elle subit socialement et des modes auxquels elle recourt pour agir sur elle-même et parmi les autres; mais il y a aussi de la conscience : elle se manifeste clairement dans l'image qui est projetée pour soi et pour les autres et dans l'interprétation qui est faite de la réaction des autres. (Dubar, 2010, cité dans Laflamme, 2016, p. 83)

Les enjeux conscient-inconscient identitaires qui se mettent en place lors des interrelations nous amènent à conclure à la coexistence de plusieurs appartenances, et que les frontières de l'identité se métissent et se *(re)metissent* dans leur mouvance et fluidité chez les parents immigrants et chez leurs enfants nés en contexte migratoire où ils ont la possibilité de créer de multiples appartenances, même sur le plan de l'identité ethnique.

### 1.1.3 Identité ethnique

L'identité ethnique rejoint la conception de plusieurs auteurs comme Dorais (2004), Meintel (1993, 2008) et Moro (2012), qui postulent que la construction de celle-ci se produit dans l'interaction sociale. Façonnée par les circonstances souvent fluctuantes interactionnistes, elle inscrit les questions identitaires ethniques

dans un monde globalisé, aux interconnexions multiples et mouvantes. Nous ne pouvons penser autrement puisqu'aucune identité ethnoculturelle en contact avec une autre ne reste statique dans le temps ni l'espace, surtout comme résultats des interrelations dans le contexte migratoire.

L'*identité ethnique* et l'*ethnicité* sont souvent utilisées de manière indifférenciée, selon Meintel (1993). L'auteurice souligne que l'ethnicité englobe l'identité ethnique, mais également les référents ethnoculturels qui caractérisent le groupe. Ceux-ci se retrouvent dans des réseaux sociaux, des institutions, des organisations et des activités partagées, et des intérêts politiques, économiques qui peuvent mobiliser un groupe ethnique. Déjà en 1993, Meintel signalait de nouvelles formes d'identité « ethnique », dans ses recherches sur les jeunes montréalais issus de milieux immigrés, avec des orientations identitaires de « transnationalité » et de « transethnicité ». Pour l'auteurice, la « transnationalité » serait l'orientation vers les membres du même groupe pour l'individu à l'étranger, dans le pays d'origine ou ailleurs, tandis que la « transethnicité » engage l'individu dans la société où il vit, c'est-à-dire des affinités et une solidarité avec d'autres groupes ethniques locaux.

Nous pouvons alors penser que l'identité ethnique sert de plateforme à plusieurs orientations plus larges, à des alliances et affiliations qui dépassent les frontières du milieu ethnique immigré qui permettent, selon Meintel (1993), d'élargir les horizons sociaux, nationaux et géographiques. Cette conception de l'identité ethnique qui va au-delà de celle-ci dans ses connotations traditionnelles de mentalités figées, de stigmatisations, ouvre sur la créativité dans la construction et la multiplicité identitaires des enfants d'immigrants nés en contexte migratoire.

#### 1.1.4 Identité dans l'altérité

L'altérité provient du bas latin *alteritas*, qui signifie « différence ». C'est un concept philosophique, lié à la conscience de la relation aux autres, considérés dans leur différence. Chacun n'existe que par rapport à l'autre, par opposition à l'autre. Pour Freitag (1992), l'altérité demeure une composante essentielle dans la construction de l'identité, car elle n'existerait pas sans l'altérité. Cette image de soi est donc construite, peu à peu, dans un jeu de miroir avec les autres (altérité) qui renvoient au sujet une image qui lui fait prendre conscience de sa particularité (identité). L'altérité, d'après Jodelet (2005) se voit incarnée sous différentes formes dans des personnages sociaux suivants : « le semblable, l'autre en soi, l'autrui, l'alter, l'étranger, le lointain, etc., les rapports que ces formes entretiennent avec soi (individuel, groupal, social, culturel) » (p. 6). Précisons que l'altérité mène à la reconnaissance de l'autre, mais une question s'impose :

qu'en est-il de l'altérité de soi? De ce fait, comment les enfants d'immigrants construisent-ils et expérimentent-ils leur propre altérité? Par leur « altérité du dedans »<sup>21</sup>, puisqu'ils sont confrontés dès leur entrée dans le monde scolaire et social à la différence physique (couleur de peau, traits, etc.) ou liée à une appartenance de groupe (langue, ethnie, religieux, etc.).

Hily *et al.* (1995) soulignent l'apport de la psychanalyse qui rend compte de l'altérité à partir de l'élaboration de l'intériorité du sujet. Les auteurs font référence à l'ouvrage *L'inquiétante étrangeté* de Freud (1919) pour expliquer l'origine de la méconnaissance de l'autre et en même temps celle de la méconnaissance de soi qui menace l'intégralité du moi et qui marque le sujet « implacablement chez lui et hors de chez lui » (Hily *et al.*, 1995, p. 297). Cette méconnaissance de soi et de l'autre dans l'altérité peut prendre la forme d'une tension qui marque la complexité des rapports interculturels, notamment ceux des enfants de la deuxième génération d'immigration et leur famille, porteurs de revendications identitaires où plusieurs mondes culturels coexistent (familial, social et scolaire).

Par ailleurs, Ricœur (1990) souligne le caractère polysémique de l'altérité : « qui implique que l'Autre ne se réduit pas, comme on le tient trop facilement pour acquis, à l'altérité d'un Autrui » (p. 138). Il existe donc un « travail de l'altérité » au sein de l'expérience de soi. Dans cette analyse, l'auteur met en œuvre la distinction entre deux identités personnelles, celle qu'il nomme *sameness, mêmeté*, qui serait immuable par des traits établis dans le temps à travers la mémoire, et celle *mobile du soi* (ipséité). L'identité *mêmeté*, c'est exclure l'autre différent, il est comme nous et les autres qui ne sont pas comme nous sont exclus. Penser l'identité *ipséité*, c'est mettre l'altérité au cœur de l'identité et la relation à autrui au cœur de la relation à soi-même : « l'ipséité du soi-même implique l'altérité à un degré si intime que l'une ne se laisse pas penser sans l'autre » (Ricœur, 1990, p. 14). Nous pouvons voir entre ces deux notions (*mêmeté* et *ipséité*) un mouvement entre l'« identité du dehors » et « l'identité du dedans » dans l'altérité, entre inclusion et exclusion, d'où les mouvements identitaires pourront émerger. Toutes deux peuvent se fonder dans la reconnaissance des différences au contact avec autrui pour une meilleure connaissance et interprétation de soi, que ce soit dans les univers familial, social, religieux, pour n'en nommer que quelques-uns. Mais dans l'univers social qu'expérimentera l'enfant de immigrants, il se peut aussi qu'il y ait une absence de reconnaissance par autrui et des conséquences que cela peut engendrer. De la sorte, on peut affirmer, d'après Jodelet (2005), que l'altérité est le produit d'un double processus de construction

---

<sup>21</sup> Expression empruntée à Jodelet (2005).

et d'exclusion sociale et il est important de saisir les niveaux interpersonnel et intergroupe, étant donné : « que le passage de l'autrui à l'alter suppose le social à travers l'appartenance de groupe qui sous-tend les processus symboliques et matériels de mise en altérité » (p. 27).

L'altérité, pour Augé (1994), est la condition même de l'émergence identitaire : « C'est toujours la réflexion sur l'altérité qui précède et permet toute définition identitaire » (p. 84), puisqu'elle convoque autant la notion d'identité que de pluralité. En effet, autant les différentes avancées décrites dans les paragraphes précédents pour rendre compte de l'identité légitiment cette conclusion, que notre proposition afin de repenser comment le concept d'identité, son émergence et la construction identitaire peuvent être abordés avec une approche de complémentarité interdisciplinaire de la psychologie et de l'anthropologie.

## 1.2 Cadre complémentariste pour penser l'identité en contexte migratoire : un regard psychoanthropologique

La complexité qui entoure la construction identitaire en contexte migratoire a mobilisé les disciplines des sciences humaines telles que l'anthropologie et la psychologie. Ces deux piliers de la construction scientifique identitaire ont en commun de prendre comme objet-sujet d'étude, les individus et les groupes, tant au niveau psychique que culturel. C'est aussi au sein de l'intervention clinique auprès des immigrants que se développe le cadre complémentariste pour penser l'identité. Pour Claude Lévi-Strauss<sup>22</sup> (2007), la notion d'identité se situe à plusieurs carrefours, d'où l'importance d'un cadre complémentariste. Celui-ci est un objet-sujet d'étude, qui, selon lui, touche plusieurs disciplines, mais tout particulièrement l'anthropologie. Cependant, il se penche sur la question de l'identité avec une approche du point de vue ethnologique et psychanalytique, tout en spécifiant que ces deux approches « ne sont pas contradictoires et exclusives l'une de l'autre, mais complémentaires » (Lévi-Strauss, 1977, p. 100). Il fait quand même la différence ontologique entre les deux disciplines en soulignant que l'identité en ethnologie est imposée par la société : « c'est la société qui lui impose l'identité par les positions qu'elle définit pour chaque individu dans le réseau social » (Lévi-Strauss, 1977, p. 99). Donc, pour Lévi-Strauss, c'est la société qui est garante de la diversité des identités. Tandis que du côté de la psychanalyse, il l'associe au mécanisme identitaire à l'intérieur des rapports de l'individu avec ses parents dans son histoire individuelle; c'est donc l'identité produite et construite par des individus. En d'autres mots, l'ethnologie détermine l'identité à

---

<sup>22</sup> Claude Lévi-Strauss (1908-2009), anthropologue et ethnologue.

partir d'un paradigme collectif alors que la psychanalyse partirait du constat que l'identité est plutôt individuelle<sup>23</sup> et variable.

Autant Claude Lévi-Strauss que Georges Devereux<sup>24</sup> se sont intéressés aux déterminants sociaux, ethnographiques et psychologiques d'un phénomène humain qui ne peut être expliqué par une seule discipline. Mais c'est surtout Devereux (1972a) qui a mis en œuvre la méthodologie complémentariste, aussi appelée « double discours », en s'inspirant de Freud (1912-1913) en ce qui concerne l'approche dyadique psychanalytique-ethnologique ou mythologique-psychanalytique, ainsi qu'aux postulats de Róheim<sup>25</sup> (1917, 1943). Ceux-ci, lui permettant d'approfondir l'influence de la culture dans la construction psychique. Il applique le complémentarisme à l'analyse du matériel ethnopsychiatrique accumulé sur le terrain, pendant ses expériences d'ethnologue, entre autres, auprès des Indiens Mohave en Amérique du Nord (Devereux, 1961/1996). Devereux n'a jamais insisté sur les aspects transféro-contre-transférentiels propres de la psychanalyse, mais ce terrain lui a permis de repérer le « transfert colonial »<sup>26</sup> expérimenté par cette population, ce qui a favorisé une alliance thérapeutique sur le mode empathique avant l'interprétation du transfert psychanalytique<sup>27</sup> (Govindama, 2007). Il s'intéresse à la culture dans laquelle vivent ces populations pour comprendre les troubles psychiatriques. Son séjour chez les Mohaves a donné lieu à un manuel basé sur une anthropologie des troubles mentaux et lui aurait permis d'user du concept « d'ethnopsychiatrie » pour mettre en évidence la science de la relation entre culture et trouble mental « double discours ». Dans ses œuvres, Devereux (1961/1996, 1967, 1970/1983, 1972a, 1978) distingue la Culture en soi, en tant que phénomène humain universel, des cultures individuelles (Bloch, 2000). Il réévalue aussi, selon Bloch (2000), les courants anthropologiques dits « culturalistes » qui enferment la formation de la personnalité et ses ratés dans une culture particulière, ce qui le conduit à s'en écarter en privilégiant le niveau « transculturel ».

---

<sup>23</sup> Claude Lévi-Strauss tend plutôt à effacer le sujet et sa singularité au nom de la science (Gabarron-García, 2009).

<sup>24</sup> Georges Devereux (1908-1985), anthropologue et psychanalyste. Fondateur de l'ethnopsychanalyse.

<sup>25</sup> Géza Róheim (1891-1953). Il fut le maître de Georges Devereux et l'un des premiers à appliquer à la recherche anthropologique de terrain les concepts de la psychanalyse (Laplantine, 2013).

<sup>26</sup> Terme utilisé par Govindama (2007) pour expliquer les abus et assimilations colonisatrices et leurs effets sur les populations mohaves originaires du sud-ouest des États-Unis.

<sup>27</sup> Devereux (1955) a établi un lien entre culture et inconscient en mettant en évidence un lien entre mythe, croyances et inconscient collectif et individuel (Govindama, 2006).

Le complémentarisme est donc pour Devereux (1972a) une « *généralisation méthodologique* » qui « *coordonne* » différentes théories et méthodes pertinentes pour son objet-sujet d'étude : les « *sciences anthropologiques* » et les « *sciences psychologiques* ».

En effet, il part du postulat selon lequel :

[...] le principe du double discours récuse inconditionnellement toute « interdisciplinarité » du type additif, fusionnant, synthétique ou parallèle – bref, toute discipline « à trait d'union » et donc « simultanée ». Ainsi, la véritable ethnopsychanalyse n'est pas « interdisciplinaire », mais pluridisciplinaire, puisqu'elle effectue une double analyse de certains faits, dans le cadre de l'ethnologie d'une part, et dans le cadre de la psychanalyse d'autre part, et énonce ainsi la nature du rapport (de complémentarité entre ces deux systèmes d'explication). (Devereux, 1972a, p. 282)

Ce postulat, explique Moro (2004), fait appel à l'utilisation de manière obligatoire, mais non simultanée, à la psychanalyse et à l'anthropologie afin de saisir les interactions entre plusieurs niveaux : individuel, familial et historique. Penser l'identité à travers l'approche complémentariste psychoanthropologique permet de l'analyser à partir des divers types de métissages et de réfléchir sur elle en tant que processus, comme le propose Devereux, et que Moro (2007) précise ; l'identité est « [...] une construction dynamique et à renouveler constamment dans la relation à l'autre » (p. 214). Le modèle complémentariste est une méthode qui recourt à la double explication, du « dehors » par l'ethnologue et du « dedans » par le psychanalyste. C'est donc une démarche pluridisciplinaire qui a permis à Devereux, selon Bloch (2000), dans son parcours ethnographique, de bien marquer la différence entre la cure « traditionnelle » (du chaman) et la cure « scientifique » (du psychanalyste) ou du psychothérapeute. Cette affirmation en mouvement, à partir de la dyade interactionnelle, permet alors de rendre compte, à la fois du dedans et du dehors, liant au sein d'une même grille de lecture, le fonctionnement psychique et culturel de la personne. L'identité est donc considérée comme le produit d'un processus qui intègre les différentes expériences relationnelles de l'individu, tout au long de la vie.

Cependant, Moro (1998) fait une mise en garde sur le complémentarisme. Celui-ci s'oppose au comparatisme dans la mesure où les logiques culturelles sont explorées en tant que telles et servent de support aux associations. L'outil anthropologique en clinique permet alors de poser et d'explorer le cadre de la relation et de coconstruire avec le patient des sens culturels sur lesquels viendront s'arrimer des sens individuels. Il convient de rappeler, à travers les propos des auteurs, que pour la psychanalyse, la culture n'est pas une nouveauté, même qu'elle est présente chez Freud dès les débuts et est intimement liée à

l'objet initial, à savoir l'inconscient. La culture appartient alors autant au domaine de la psychanalyse que de l'anthropologie. Malgré que Devereux prenne le parti de confirmer que l'inconscient est universel, il démontre que tout individu est imprégné de sa culture avec un petit « c » qui intègre les valeurs universelles qui contribuent au développement de la Culture Humaine avec un grand « C » (Devereux, 1955). Selon Bloch (2000), Devereux suggère que le critère de normalité de l'individu n'est pas son adaptation à un milieu socioculturel donné, mais plutôt son habileté à produire des réajustements successifs dans le temps et dans l'espace culturel. Nous pouvons associer cette proposition à l'identité en contexte migratoire qui implique des réajustements successifs et des adaptations tant sur le plan individuel, familial, social que culturel, autant pour les parents immigrants que pour leurs enfants de la deuxième génération. Bloch (2000) démontre clairement l'importance qu'a toujours suscité pour Devereux<sup>28</sup> le problème de l'identité et son changement, la nature de la personnalité ethnique, tout comme les problèmes d'appartenance de l'individu.

Nous pouvons donc affirmer que le modèle complémentariste s'est enrichi de nouvelles pratiques, recherches, et a élargi sa compréhension du fonctionnement humain, que ce soit dans le cadre du normal ou du pathologique, mais aussi dans la dimension du sacré, de l'altérité et de la rencontre de l'Autre. Sous l'impulsion de Georges Devereux, de Tobie Nathan<sup>29</sup> et par la suite de Marie Rose Moro<sup>30</sup>, ce courant a connu un développement théorique et pratique, en clinique, soutenu dans le monde francophone. Actuellement, cette approche est représentée par Devereux et Moro qui se placent comme chefs de file en France et influents à Montréal et au Québec.

Au Québec, la pratique complémentariste est instaurée dans le milieu médical et communautaire depuis plus de 25 ans. Parmi les cliniques transculturelles ayant vu le jour au Québec en 1993-1994, nous

---

<sup>28</sup> Il faut noter que Devereux a immigré de sa Hongrie natale pour Paris en 1926 à l'âge de 18 ans. Il a changé de nom et de religion, cachant ses origines juives, pratiquant huit langues et plusieurs disciplines (Bloch, 2007).

<sup>29</sup> Tobie Nathan, psychologue, sous l'influence de Devereux, crée la première consultation d'ethnopsychiatrie (psychothérapie qui prend en compte l'univers familial et culturel du patient) en France, en 1979, dans le service de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent de l'hôpital Avicenne. Son « modèle complémentariste » est appliquée aux enfants de la seconde génération d'immigrants, aux enfants de couples mixtes, aux enfants de l'adoption internationale et à tous les enfants qui traversent des langues et des mondes. Il a fondé aussi le centre Georges Devereux en 1993 (Ethnopsychiatrie.net).

<sup>30</sup> Marie Rose Moro, cheffe de service de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent à l'hôpital Avicenne (Bobigny) de 2001 à 2013, à Paris. Marie Rose Moro est toujours, depuis 2008, cheffe de service de la Maison de Solenn, maison des adolescents de l'hôpital Cochin ainsi que professeure de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent à l'université Paris-Descartes (Lecomte *et al.*, 2006).

retrouvons celle de l'Hôpital Jean-Talon. L'objectif de cette clinique, selon son fondateur le psychiatre Carlo Sterlin, était d'explorer un complémentarisme « radical » qui consistait à intégrer dans le même espace clinique toute la contribution occidentale et toute celle des cultures traditionnelles de la personne souffrante (Sterlin, 2006)<sup>31</sup>. Ensuite, la clinique transculturelle de l'Hôtel-Dieu, créée en 1999 par le psychiatre José-Adolfo Segura<sup>32</sup>. Mentionnons également la Clinique de pédiatrie transculturelle à l'Hôpital Maisonneuve-Rosemont où l'enfant est considéré comme le porteur de symptômes pour la famille. Cette clinique permet de le prendre en charge, dans sa globalité corporelle, affective et culturelle (Pedneault *et al.*, 2006).

Finalement, le Service d'aide psychologique spécialisée aux immigrants et réfugiés (SAPSIR) de l'Université Laval, pour n'en nommer que quelques-uns. Le SAPSIR s'inspire des principes de l'ethnopsychiatrie qui s'articule autour de la reconnaissance de la différence de l'Autre et des trois axes suivants : le travail sur les liens, les différentes dimensions identitaires, et la cohérence et le sens des situations vécues (Pocreau et Martins Borges, 2006).

Toutefois, nous tenons à faire un bref retour dans le passé interculturel au Québec pour mieux situer l'origine de la pratique transculturelle, avec le Congrès juif canadien (CJC) et l'Institut interculturel de Montréal (IIM). D'une part, Anctil (2014) souligne que les précurseurs dans le milieu montréalais ont été les activistes du CJC. Toujours selon l'auteur, il souligne que la communauté juive est la plus ancienne parmi les communautés non chrétiennes au Québec sur le plan historique et se démarque par son adhésion à une tradition diasporique plusieurs fois millénaire. Les flux migratoires liés à la Grande Dépression des années 1930 et aux politiques xénophobes du fascisme nazi en Europe ont poussé le CJC, à Montréal, à prendre modèle sur les États-Unis en matière d'« éducation culturelle » (Anctil, 2014). Il est à signaler aussi que dans le contexte où les témoignages au sujet de l'Holocauste commençaient à circuler, le CJC a dorénavant privilégié la lutte contre le racisme, la xénophobie et la marginalisation politique, phénomènes dont les Juifs sont souvent les premières victimes. Actuellement, à l'Hôpital général juif, il

---

<sup>31</sup> La clinique, selon Sterlin (2006), a eu comme principe, dans leur pratique, de répondre aux besoins des personnes traversant des problématiques psychiques, marquées par leur culture (communautés autochtones, minorités ethniques, groupes intergénérationnels, adoption internationale) et par leur situation d'immigration (immigrants, réfugiés, postulants au statut de réfugié). Les interventions sont réalisées par un groupe d'intervenants multidisciplinaires qui reçoivent la personne souffrante et son réseau familial.

<sup>32</sup> Le Dr Jose Adolfo Segura, d'origine chilienne, a fondé en 1999 le service d'ethnopsychiatrie de l'Hôtel-Dieu du Centre hospitalier de l'Université de Montréal (Forget, 2003).

existe un service de consultation culturelle (SCC/CCS), depuis 2001, dont le Dr Laurence Kirmayer dirige l'unité de recherche sur la culture et la santé mentale. D'un autre côté, l'IIM, fondé en 1963<sup>33</sup> en tant qu'organisme d'action sociale et de recherche, sans but lucratif, a déployé ses efforts aux plans local, national et international. Il s'est consacré à favoriser une compréhension plus approfondie du pluralisme culturel, des relations interculturelles et du changement social.

Nous pouvons conclure que le modèle complémentariste à Montréal a été et continue d'être nourri par les différentes expériences d'interventions institutionnelles et communautaires. Il est utilisé lors d'interventions tenues en un espace spécifique et selon une thérapie ethnopsychiatrique pour les immigrants, avec une double lecture, anthropologique et psychologique, dans le but de penser l'ébranlement de l'identité de la personne en contexte migratoire. Poser un regard psycho-anthropologique sur la construction identitaire nous permettra de saisir les interactions entre les sphères individuelles, familiales, scolaires et historiques des familles immigrantes et de leurs enfants de notre recherche.

Ceci nous conduit à souligner l'importance du mouvement identificatoire, qui est rudement mis à l'épreuve dans le parcours migratoire, où tout l'être est à construire ou à reconstruire, autant pour les parents immigrants que pour leurs enfants de la deuxième génération d'immigration. Ces derniers sont appelés à évoluer dans un monde différent de celui de leurs parents. L'école constitue l'espace socioculturel par lequel se produit la rencontre avec le monde de l'Autre et où l'enfant va grandir en faisant appel; à l'habitus.

### 1.2.1 Entre structure socioculturelle et habitus : acculturation et négociation des identités

Le modèle complémentariste, présenté précédemment, nous a permis de mieux approfondir le concept d'identité dans son contexte personnel et socioculturel, ce qui nous amène à aborder les notions de l'habitus, le processus d'acculturation et de négociation qui, avec l'usage des stratégies identitaires, font émerger les métissages et (re)métissages ainsi que leurs enjeux ethnocentriques. Nous introduisons ensuite l'origine de l'appellation *Mestizo* dans son contexte historico-social colonial des Amériques.

---

<sup>33</sup> L'IIM a fermé ses portes en juillet 2012 (IIM, 2021).

Bourdieu (1980) définit l'habitus comme suit (1980 :88) :

un habitus est un système de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente des fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre. (p. 88)

L'habitus de Bourdieu (1980), dans le cadre de notre recherche, peut s'appliquer au façonnement mutuel et réciproque de la force du social sur l'individu et de l'individu sur le social. En d'autres mots, et plus exactement dans le contexte postmigratoire, la personne immigrante, dans son processus d'insertion, comme le souligne Rojas-Viger (2004), est le porteur d'une sorte de semi-déterminisme social et culturel, engendré par des pratiques individuelles et collectives de la société d'origine. L'immigrant a déjà un *habitus incorporé* qui lui est propre avec des référents culturels (vision du monde, normes, valeurs, perceptions, expressions, coutumes, etc.), forgé tant par les locaux que par les nationaux du lieu d'origine, qu'il emmène dans la société réceptrice. Ces référents culturels s'enracinent en fonction du mode de vie des familles migrantes, et ont tendance à se reproduire lorsque confrontés à des situations habituelles, mais se transforment aussi face à des situations nouvelles. Baudry et Juchs (2007) expliquent l'habitus comme un ensemble de manières d'être, d'agir et de penser qui est le résultat d'un apprentissage particulier en lien avec le groupe d'appartenance, de classe sociale, et la place occupée dans l'espace social. Toutefois, en contexte postmigratoire, l'habitus va se transformer aussi. Nous pouvons penser au poids du groupe majoritaire (école) et son influence sur le groupe minoritaire pour les enfants d'immigrants, qui sans doute va venir transformer l'identité qui n'est peut-être pas celle dont les parents immigrants pensaient, mais celle produite par le métissage qui se construit avec le contact de l'enfant entre deux mondes : familial et scolaire. Il convient d'indiquer que les dispositions de l'*habitus* ne sont pas définitives, comme peut l'être l'identité. La trajectoire sociale des individus peut en effet évoluer, et donc transformer en partie leur *habitus*. C'est ainsi que l'*habitus* ne traduit jamais une situation immuable; il est un processus qui évolue en s'ajustant aux conditions de l'action.

L'importance du concept de l'habitus pour notre recherche est qu'il rejoint le caractère multidimensionnel de la construction de l'identité individuelle, sociale et collective d'un individu. Cet aspect varié de l'identité rejoint la pensée de Camilleri *et al.* (1998) qui constatent qu'il est favorisé par les situations d'interactions dans lesquelles sont impliqués les individus. Celles-ci sont diverses et multiples et infèrent des réponses identitaires également variées et diversifiées. Les enfants des immigrants de la deuxième génération se

retrouvent confrontés à ces situations interactives évoluant à l'intersection de la famille, de l'école et de la société. Les rapports qu'ils entretiennent avec l'école et la famille sont des espaces où se construisent et se reconstruisent inlassablement l'ensemble des appartenances qui vont les définir et par lesquelles ils se définiront face aux autres et pourront ainsi être reconnus par elles.

Dans une perspective plus anthropologique, Lévi-Strauss (1977), en étudiant les conceptions de l'identité propres aux sociétés dites « primitives », nous dit : « ... aucune de ces sociétés ne semble tenir pour acquise une identité substantielle : elle la morcelle en de multiples éléments dont la synthèse est toujours problématique » (p. 11). Pour lui, selon les cultures, l'individualité/identité est décomposée en plusieurs « âmes », ou recomposée au moyen d'emblèmes et de positions. Les enfants d'immigrants se retrouvent aussi dans un potentiel morcellement identitaire qui implique la construction et la reconstruction de leur identité qui apparaît comme une fonction combinatoire instable aux multiples possibilités et non comme une essence immuable.

Nous pouvons, de ce fait, conclure que l'approche complémentariste psychoanthropologique affirme que la construction de l'identité se cristallise en fonction du rapport à plusieurs référents sociaux, qu'elle fait émerger les cumuls identitaires et les caractéristiques de plusieurs appartenances possibles (Moro, 2010a). Cette approche appréhende la quête identitaire chez les enfants en général et chez ceux de la deuxième génération qui traversent des structurations sociétales, familiales, langagières ou des mondes changeants où ils devront développer des stratégies et apprendre à négocier, comme le souligne Ricœur (1990) pour y être eux-mêmes comme *autres*.

### 1.2.2 Entre acculturation et négociation des stratégies identitaires : les métissages

Étudier la construction identitaire des enfants nés en contexte postmigratoire exige de poser un regard sur les stratégies identitaires des parents en examinant les processus psychologiques dans leur contexte culturel de la société d'origine. La raison est que la mise en place de ces stratégies identitaires va illustrer comment les parents immigrants ont façonné leur identité individuelle, en s'assurant que celles-ci sont un atout pour l'insertion dans la nouvelle société. Toutefois, elles sont différentes d'un individu à l'autre, d'une famille à l'autre, et changeantes, dû au processus d'acculturation. À ce sujet, un des grands apports de Camilleri et al., (1998) est d'avoir mis en évidence la diversité des stratégies identitaires qu'adopteront les individus confrontés à une même situation. Plus spécifiquement, Dasen et Ogay (2000), se penchant sur les travaux de Camilleri, décrivent l'immigrant qui, subissant une dévalorisation à travers les

stéréotypes, les préjugés, la discrimination, dû à son appartenance minoritaire face à la majorité, va mettre en tension ses acquis du pays d'origine. À travers ses expériences négatives, l'immigrant devra utiliser des stratégies identitaires afin de revaloriser son estime de soi et donner un sens à son vécu, qui favorisera un équilibre entre deux fonctions de l'identité. L'une, la fonction ontologique, qui est le surinvestissement de la culture d'origine. Et l'autre, la fonction pragmatique, qui est l'adaptation aliénante au nouveau groupe (Dasen et Ogay, 2000). Parallèlement, nous soulignons qu'il y a la possibilité pour l'immigrant d'expérimenter une acculturation positive lui permettant de se restructurer culturellement et psychologiquement et d'atteindre une cohérence équilibrée interne.

Les stratégies identitaires, d'après Taboada-Leonetti (1998), sont le résultat de l'élaboration individuelle et collective par des individus, qui se produisent dans les ajustements opérés au quotidien, en fonction des situations et des enjeux qu'elles suscitent en contexte postmigratoire. Toutefois, il convient de souligner que les valeurs, l'histoire individuelle, les réussites et les échecs passés, de même que les caractéristiques psychologiques, sont des facteurs susceptibles, selon Lafortune et Kanouté (2007), d'influencer le choix de stratégies identitaires utilisées en fonction de la situation, des finalités recherchées et des ressources de la personne. Camilleri (1990) Camilleri et al., (1998) a toujours mis en évidence la diversité des réponses à l'enjeu de l'acculturation où l'individu fait preuve de comportements très différents, en fonction de ses caractéristiques psychologiques. Il peut donc signifier ouvertement ou revendiquer son appartenance culturelle, ou au contraire, l'effacer, ou simplement mélanger les deux cultures.

Force est d'accepter que l'acculturation est un processus dynamique où l'individu se situe quelque part entre deux extrêmes; l'ouverture totale ou la fermeture au changement culturel. Cet aspect renvoie à celui de l'identité, qui au cours du temps, à travers les générations, dans différents contextes et avec l'âge, est susceptible d'évoluer, tant au niveau de l'acceptation sociale que des valeurs personnelles. Pour appuyer ce dynamisme, Bourhis et Bougie (1998) se réfèrent au modèle d'*acculturation interactif* selon lequel les stratégies endossées par les membres de la société réceptive (groupe majoritaire) ont un impact sur le choix des stratégies d'acculturation des immigrants (groupe minoritaire) du fait de leur positionnement entre culture d'origine et culture de la société réceptive. Cependant, mentionnons de manière ponctuelle qu'il faut tenir compte de la complexité des variables qui entrent en jeu pour en rendre compte.

L'exploration de ces stratégies identitaires, fruit d'un processus constamment en mouvement, va sans doute permettre à notre recherche de faire émerger les négociations que les enfants de parents immigrants doivent mettre en place pour se mouvoir entre les espaces sociaux, scolaires et familiaux. De

plus, ces stratégies serviront aussi à explorer la trajectoire identitaire des parents, depuis leur arrivée, et ce qu'ils transmettent à leurs enfants en contexte postmigratoire. Cette transmission parentale pourra teinter, de manière conflictuelle ou non, la construction identitaire des enfants, mais aussi les négociations qu'ils devront créer entre les attentes familiales et les attitudes de la société en général et plus spécifiquement avec l'espace scolaire. Précisément, les enfants d'immigrants d'âge scolaire qui font face aux situations où leur identité se retrouve en minorité, et en grande partie assignée par le groupe majoritaire (école, élèves, enseignants, amis), pourront soit accepter l'identité de la majorité, soit la refuser et garder celle transmise par les parents ou encore la négocier avec un métissage identitaire.

Comme l'affirme Amin (2012), les modèles des stratégies identitaires et d'acculturation semblent complémentaires pour l'étude des contacts de cultures. Cette complémentarité se traduit par la présence conjointe des divergences et des ressemblances dont font l'expérience, à travers des *finalités identitaires* (Camilleri, 1990), les enfants des immigrants au contact avec différents contextes (social, familial et scolaire) au quotidien. L'expérience de la différence et de la ressemblance à travers ces *finalités* a été analysée et étayée par les travaux de Kasterszstein (1998) qui emploie plutôt les termes de *similarisation* et *différenciation*. Il explique que les acteurs sociaux sont constamment à la recherche d'une reconnaissance de leur adaptation et de leur inclusion à une culture, et tentent de résoudre les conflits identitaires en s'assimilant aux membres du groupe majoritaire. Dans le même temps, des motivations psychosociales ont une force qui les pousse à revendiquer une place spécifique au sein des contextes sociaux et donc à se différencier. Ceci, une fois de plus, nous renvoie au rapport à l'autre, au contact de l'altérité, abordé précédemment, et invite à nous demander quelle forme ce rapport à l'autre peut prendre chez les enfants des immigrants en général et plus spécifiquement chez ceux de parents salvadoriens qui ont participé à notre recherche.

En image forte déjà, Lévi-Strauss (1977), dans son étude des conceptions de l'identité des sociétés en Indonésie, nous décrit comment certaines croyaient en des « âmes » innombrables, logées dans chaque membre, organe et joncture du corps individuel; le problème était d'éviter qu'elles ne s'échappent, de vaincre leur tendance constante à la dispersion, afin que l'individu conserve son intégrité. Nous pouvons faire l'analogie avec les situations de rencontres interculturelles, interpersonnelles et intergroupes qui sont omniprésentes au quotidien dans le contexte postmigratoire des parents immigrants et de leurs enfants nés dans la société de réception pour qui le contact des cultures a des effets sur l'identité, mais que nul n'est enfermé dans une position statique (Amin, 2012). Une position qui amène indéniablement une reconstruction et une négociation identitaires nous invite à penser s'il existe une identité « désorientée »,

« morcelée », chez les enfants d'immigrants et comment, si conflit identitaire il y a, ils ont la possibilité de créer et faire l'usage des stratégies identitaires pour négocier leur identité entre plusieurs appartenances et cumuls identitaires. Dans ses études, Moro (2010a) a maintes fois souligné que les enfants d'immigrants qui naissent et grandissent en terre d'immigration, et qui se placent en situation transculturelle, nous apprennent les manières de penser et de faire qui se métissent avec celles de la majorité. C'est donc à la deuxième génération d'enfants d'immigrants que la question de la construction de l'identité et de ses enjeux se pose. Celle-ci est métissée et (re)métissée, si nous pensons que l'identité première des parents immigrants est souvent elle-même complexe avec leur appartenance multiple.

### 1.2.3 Identité (re)métissée et ses enjeux ethnocentriques

Dans un contexte historique de sociétés plurielles et diverses, comme le Canada et le Québec, il est impératif de reconnaître la situation transculturelle où les enfants d'immigrants se placent, car ils sont à la jonction de plusieurs mondes : l'ailleurs et l'ici, le passé et le présent, le familial et le scolaire. De là, la possibilité du métissage qui s'impose pour appréhender cette réalité. Laplantine et Nouss (1997) argumentent que le métissage :

[...] s'ouvre comme une troisième voie entre la fusion totalisante de l'homogène et la fragmentation différencialiste de l'hétérogène [...] Le métissage suppose non pas du plein et du trop plein, mais aussi du vide, non pas seulement des attractions, mais des répulsions, non pas exclusivement des conjonctions, mais des disjonctions et des alternances. (p. 8)

Cette conceptualisation du métissage, proposée par ces auteurs, s'inscrit dans un processus en perpétuel devenir qui naît de l'entre-deux, de la circulation ininterrompue entre la conjonction et la disjonction. Le métissage ainsi appréhendé porte en son sein la question de notre transformation par le regard de l'autre (Cognet, 2003). Le métissage s'oppose à l'essentialisme vu qu'il est « [...] apte à reconnaître la mouvance, l'instabilité des cultures et des identités culturelles » (Laplantine et Nouss, 1997, p. 6). De plus, Devereux (1970/1983, 1972b) a abordé également le métissage comme la résultante de la rencontre des cultures et nous met en garde contre les pièges de l'ethnocentrisme. Pour cela, il recommande d'accorder le même statut éthique et épistémologique aux productions culturelles, peu importe leur nature. Pour lui, selon Di et Moro (2008), la notion de métissage invite à se méfier de l'ethnocentrisme en ayant une position réflexive pour le contourner : « [...] elle exige du décentrage, l'acceptation de l'altérité et la co-construction d'un sens partagé des événements et des choses. Sans ces préceptes de la rencontre des cultures, il n'en résulte que souffrance du moi, souffrance des identités » (p. 23). Il est donc important de savoir que l'ethnocentrisme est le premier point de vue que tout individu adopte, généralement inconsciemment et

le plus spontanément face à l'altérité, en amenant l'adoption des préjugés et des stéréotypes à l'endroit de l'autre. Les enfants d'immigrants de la deuxième génération ne sont pas exempts des rapports-dus à l'altérité. Les différences, qui d'emblée sont observées par les autres, ne sont pas celles liées à la culture, mais elles relèvent d'abord du groupe ethnique d'appartenance et des traits visibles (couleur de peau, traits physiologiques).

Laplantine et Nouss (1997, 2001), qui ont longtemps fréquenté Devereux, rejoignent celui-ci et ajoutent que le métissage n'est pas la réorganisation d'éléments identiques préexistants, mais plutôt de ce qui va surgir dans une interrelation. Ils en parlent comme un processus de transformation douloureux où le sujet est dans un entre-deux. Ils appuient leur réflexion à partir des observations faites en Amérique latine qui les amènent à une conception qu'ils qualifient de *non euphorique* et qui s'effectue plus souvent dans le conflit. Nous retrouvons dans leurs propos l'idée partagée par plusieurs des auteurs mentionnés dans notre recherche, sur l'identité, qui est décrite en tant que processus en construction dynamique, constamment en transformation au contact de l'autre. L'identité métissée, selon la pensée de Laplantine et Nouss (1997, 2001), ne peut donc pas être conciliable avec l'idée d'une identité finie, définie, définitive, mais plutôt la construction d'un modèle qui n'implique pas la séparation ni la fusion sinon la tension.

Précisons que Devereux (1967) a également identifié la tension, pour expliquer le processus de transformation de l'identité, donc le métissage. Il constate que la mise en tension se produit dans trois pôles organisateurs qui sont cités par Aubert (2007) et qui sont proches de la notion du *self* total chez Winnicott, et qui se résument en premier lieu par : « se comprendre, connaître sa propre identité, ensuite par comprendre et connaître l'identité du monde moderne et en dernier par être compris, avoir une identité connue » (p. 221). Nous pouvons appliquer les contenus de ces trois pôles organisateurs à la situation transculturelle des enfants d'immigrants qui sont au cœur de la problématique identitaire, mais aussi de celle de leurs parents en contexte postmigratoire.

Nous pouvons conclure subséquemment que le métissage comporte une rencontre avec une autre culture, une transformation, mais également un remaniement identitaire qui peut devenir potentiellement créateur. Nous ne pouvons cependant pas laisser de côté la tension ou la souffrance que cela peut générer. À ce sujet, Di et Moro (2008) soulignent les propos de Mahler (1978), d'où la possibilité de régression ou d'inhibition au contact d'une autre culture, mais aussi celle de transformation que cela provoque chez le sujet qui devient métis et apprend à se séparer pour trouver sa propre position. Les enfants d'immigrants

de la deuxième génération sont donc confrontés à ce changement, à cette régression ou inhibition, dans leur identité métissée, mais également sont libres de recréer de nouvelles identités, appartenances qui seront davantage (re)métissées. Car il n'y a nul déni de l'importance des cultures, de reconnaître la permanence des cultures d'origine pour la première génération (parents immigrants), mais également pour la deuxième qui vit et perçoit le monde différemment, et de ce fait, ne pense pas comme leurs parents, donnant lieu à une *pensée métisse*<sup>34</sup>, qui est dans la transformation d'une activité de tissage et de tressage qui ne peut s'arrêter, comme le souligne Laplantine et Nouss (2001). Elle peut supposer l'interrogation du sentiment de posséder une identité stable et définitive. Le métissage, selon ces auteurs, porte en son sein la question de notre transformation par l'autre; ce qui émerge au creux de cette rencontre est notre propre altérité. Dans les expériences existentielles du « Mestizo », la rencontre avec l'autre a été marquée par des rapports de force de type colonial et pour lequel le métissage s'est construit dans la souffrance.

#### 1.2.4 Existence du *Mestizo* dans l'histoire coloniale

Nous ne pouvons parler de métissage sans resituer brièvement le terme dans le contexte historico-colonial. Précisément, le processus de construction des métissages a été marqué par des rapports de force de type colonial au courant de l'histoire humaine. En relation avec notre recherche, qui cible les personnes d'origine latino-américaines, spécifiquement du Salvador, nous savons que depuis la découverte du Nouveau Monde, les interrelations (biologiques, genres, ethnies, statuts sociaux, religions, etc.), centrées sur un pouvoir dominant fortement différencié et asymétrique, entre les conquistadors espagnols et les populations autochtones, vont faire émerger le mot « métis ». Celui-ci pouvait être partout exalté, encensé et en même temps abaissé, avili (Triole, 2011). Le corollaire est que la question du métissage intervient sur la construction de l'identité infériorisée des populations entières en laissant des marques indélébiles et graves dans leur histoire de génération en génération. Pour Triole (2011), ce métissage comporte deux postulats : être soi, d'une part, et que ce « soi » obtienne la reconnaissance de l'autre. La non-reconnaissance de l'autre, lors de l'occupation coloniale espagnole, a engendré une contradiction substantielle pour forger l'identité des nations et peuples colonisés, instaurant ainsi la relation dominant-dominé qui a perduré pendant des siècles jusqu'à nos jours.

---

<sup>34</sup> La *pensée métisse* est un terme utilisé par Laplantine et Nouss (2001) dans leur ouvrage *Métissages : de Arcimboldo à Zombi*.

Selon Batres Quevedo (2014), « [...] les premiers métis surgirent immédiatement après l'occupation espagnole quand les colonisateurs décidèrent de cohabiter avec les indigènes »<sup>35</sup> (p. 43). Le terme « métis » (*mestizo* en espagnol) est donc le nom que les Espagnols donnaient aux enfants nés d'un blanc et d'une « indienne » : « Le processus de miscégenation se met très rapidement en place : alliances matrimoniales forcées ou volontaires, dons, raptés et viols. Les conquistadores s'attribuent et se partagent les femmes indiennes tombées en captivité. » (Zagefka, 2006, p. 5)

Précisons à nouveau que le terme « *mestizo* »<sup>36</sup> désigne les descendants de blancs et d'autochtones<sup>37</sup>. Il devient très rapidement un terme péjoratif. Plus encore, selon Zuñiga (1999), les termes *métis* et *illégitime* devinrent presque synonymes. Simon Bolivar<sup>38</sup>, décrit par Batres Quevedo (2014), fait alors du métissage l'une des caractéristiques valorisées du continent sud-américain, autant par le contraste avec la situation nord-américaine que par opposition avec la métropole espagnole. Formellement dans son discours de 1819, il rappelle qu'ils ne sont ni Européens ni « autochtones », sinon un intermédiaire entre les indigènes et les Espagnols<sup>39</sup>. Cet intermédiaire, « entre-deux », du métissage identitaire, nous renvoie à la pensée de Laplantine et Nouss (2001) et à d'autres auteurs (Aubert, 2007; Devereux, 1967; Di et Moro, 2008; Laplantine et Nouss, 1997), pour qui le métissage dans sa transformation implique qu'il peut s'effectuer en tension positive (restructuration de l'Être) ou négative (souffrances sociale, morale, psychique), tout au long d'une vie, car l'identité n'est jamais finie ni définitive. Soulignons ponctuellement, pour le moment, que la souffrance, que peut engendrer le métissage, est définie par Laplantine (2007, cité dans Mestre,

---

<sup>35</sup> « Los primeros mestizos surgieron inmediatamente después de la ocupación, cuando los colonizadores decidieron cohabitar con las indígenas » (Batres Quevedo, 2014).

<sup>36</sup> Le mot métis (*mestizo*) apparaît au moins dès 1533 dans un texte juridique. Selon Zuñiga (1999), cela permet d'imaginer que son utilisation était bien antérieure, probablement aussi ancienne que le phénomène lui-même.

<sup>37</sup> Nous utilisons la définition anthropologique puisque les anthropologues ont été les premiers à s'intéresser au concept d'autochtone (de Lespinay, 2016), rencontré fréquemment dans les enquêtes de terrain où des populations se revendiquaient comme « là depuis toujours » ou comme « premiers occupants ». Ces populations, surtout considérées comme membres d'une population dominée, ont essayé de conserver la maîtrise de leur territoire contesté ou approprié par d'autres, et l'établissement des relations particulières, anciennes et toujours actuelles avec ce territoire et son environnement.

<sup>38</sup> Simon Bolivar (1783-1830). Né au Venezuela de parents espagnols, il est une figure emblématique de l'émancipation des colonies espagnoles d'Amérique du Sud dès 1813 (Batres Quevedo, 2014).

<sup>39</sup> « Simón Bolívar hace entonces del mestizaje una de las características del continente sur-americano tanto por contraste con la situación norteamericana como por oposición con la metrópolis española. En un discurso de 1819, recuerda que “nosotros no somos ni europeos, ni indios, sino una especie intermediaria entre los indígenas y los españoles » (Batres Quevedo, 2014).

2007) comme suit : « Être soi-même métis chromatiquement est quelque chose de très douloureux parce qu'on n'est ni l'un ni l'autre, et on risque d'être rejeté par l'un et l'autre » (p. 191).

Pour conclure, il est important de souligner que les parents immigrants qui quittent leur pays d'origine de manière choisie ou forcée, dans un contexte de guerre, font acte de résistance à l'injustice, à la précarité économique, à l'oppression politique et à la fuite de toutes formes de violence dont l'histoire est traversée par son lot de traumatismes corporels, psychiques et identitaires. Ces situations d'injustices sociales abordées antérieurement avec les expériences du *mestizo* sont resituées dans le contexte historico-colonial dans le chapitre suivant

## CHAPITRE 2

### CONTEXTE HISTORIQUE, SOCIOPOLITIQUE ET MIGRATOIRE DE SALVADORIENS À MONTRÉAL

La découverte du nouveau continent de l'Amérique laisse ses traces indélébiles dans l'histoire du Salvador qui, pendant la conquête et la colonisation, les Salvadoriens se font exproprier de leurs terres et les Espagnols s'approprient leurs richesses. Cela devient la source de profondes inégalités qui se poursuivent jusqu'à nos jours à travers la violence structurelle<sup>40</sup>, comme nous l'analysons dans ce chapitre. L'héritage du colonialisme espagnol a laissé ses marques à travers les siècles dans les sphères sociales ainsi que sur la reconstruction et la reproduction des filiations, des appartenances et des identités des Salvadoriens, « *mestizos* ».

De ce fait, nous considérons nécessaire de faire un bref retour historique sur les traces d'un passé identitaire colonial ainsi que sur les différentes époques après la conquête et la colonisation espagnole, et poursuivre avec l'indépendance et la reproduction de pratiques de pouvoir dévastatrices. Nous retraçons sommairement le contexte de guerre de 1980 à 1992 qui a poussé la population salvadorienne à une immigration sans précédent et qui a hypothéqué le contexte actuel du Salvador, augurant de nouvelles vagues migratoires. Nous abordons également la situation sociopolitique et le contexte de violence au Salvador depuis la fin de la guerre civile à aujourd'hui. Ensuite, nous faisons le point sur la communauté salvadorienne à Montréal en donnant un portrait sur les raisons de départ, et la situation socioéconomique et politique dans leurs conditions de vie postmigratoire. Nous nous penchons sur l'implantation des commerces et celle des organismes communautaires au service de la communauté latino-américaine, dont ont été les pionniers les immigrants salvadoriens et latino-américains à Montréal.

Nous abordons la question de l'importance des espaces sacrés dans la reconstruction de l'identité chez les familles ainsi que la valorisation à travers la transmission intergénérationnelle afin de métisser le

---

<sup>40</sup> Le concept de violence structurelle est issu des pratiques sur le terrain en lien avec la théologie de la libération et de la théorie marxiste. L'expression fut créée en 1969 (Bourgois et Hewlett, 2012) durant la guerre froide par le sociologue norvégien Johan Galtung comme une alternative face aux mouvements révolutionnaires nationalistes et de gauche. D'après Scheper-Hughes et Bourgois (2004), la violence structurelle est invisible, mais profondément ancrée dans le social et modelée par des institutions, des relations, des domaines et des idéologies clairement identifiables : échanges commerciaux inégaux entre nations industrialisées et non industrialisées, systèmes carcéraux, législations discriminatoires, disparités entre les sexes, racisme.

« ailleurs » et le « ici », dans la quête d'une vie pacifique en terre d'immigration. Finalement, une synthèse historique sur un passé de violences clôt ce chapitre.

## 2.1 Sur les traces d'un passé historique violent : le « *mestizo* »

Dans le chapitre précédent, il a été question de la gestation du terme « *mestizo* » pendant l'histoire coloniale. Certains des moments historiques importants du Salvador sont abordés dans cette section afin de faire émerger les éléments sociaux, anthropologiques et psychologiques de ce que signifie être « *mestizo* » dans l'histoire du Salvador et de l'Amérique centrale.

### 2.1.1 Bref survol sur l'époque précolombienne au Salvador

À l'arrivée des Espagnols à El Salvador au XVI<sup>e</sup> siècle, le groupe autochtone le plus important était celui des *pipiles*, qui signifie en langue nahuatl *Noble* ou *Seigneur*. Les *pipiles* provenaient en partie de la civilisation toltèque, au Mexique, et furent influencés par la culture Maya. Ils ont pu conserver une image digne de leur peuple et cela, malgré la marginalisation et l'exploitation continues auxquelles ils ont été soumis avec la colonisation. Cette autovalorisation de leur culture, explique Zayas (1991), a été facilitée par le fait qu'ils étaient conscients de provenir d'une culture brillante. Et cela, souligne l'auteur, s'est fait grâce à tous les éléments culturels qui les distinguaient des hommes blancs. Cette culture a survécu en s'affirmant puisque : « elle s'est solidifiée à travers le rejet des valeurs, des normes et des modèles qu'offrait la culture dominante. L'identité s'est forgée en une résistance pendant des siècles basée sur la conscience aiguë d'être différents » (Zayas, 1991, p. 122).

Les descendants de cette civilisation sont surtout les *campesinos*<sup>41</sup> d'aujourd'hui. Pourtant, selon Maltez (2011), les études effectuées par le Conseil coordinateur national indigène salvadorien (CCNIS) indiquent que la presque majorité d'entre eux s'identifient en tant que « *mestizo* », et ont de la difficulté à se reconnaître comme autochtones ou descendants d'autochtones, et cela, malgré leurs traits physiques et culturels révélateurs de leurs ascendances.

---

<sup>41</sup> Paysans en espagnol. Le *campesino* est aussi un « *mestizo* ». Jusqu'à la fin du XX<sup>e</sup> siècle, au Salvador, le paysan ou *campesino* se consacre principalement au travail agricole et à l'élevage de bétail à petite échelle (Maltez, 2011), tandis que la femme paysanne ou *campesina* est généralement dédiée aux activités domestiques, aux petits commerces et aux activités artisanales.

### 2.1.2 Époque de la conquête et colonisation 1524-1530 et 1530-1821<sup>42</sup>

En 1524, Pedro Alvarado arrive dans la ville de Cuscatlán au Salvador et se produit alors une rupture dans les formes de vie sociale, économique et politique chez les peuples colonisés pour répondre à l'imposition idéologique politique administrative de la monarchie espagnole (Nochez, 2016). Le projet de la colonisation des Espagnols reflétait la croyance selon laquelle la culture, le mode de vie et tout particulièrement les croyances religieuses des colonisateurs étaient supérieurs à ceux des populations colonisées. Exclus et coupés de leur passé historique, dépossédés de leurs terres et leur langue, les colonisés engagent alors une lutte où, pour la majorité, ils ne veulent pas entrer en compétition avec le colon, mais plutôt prendre sa place (Albanese, 2000). Dans les pays conquis, seule la paysannerie est révolutionnaire, elle n'a rien à perdre et tout à gagner. À ce sujet, Fanon (1968) souligne comment le paysan, le déclassé, l'affamé, est l'exploité qui découvre le plus vite que la violence, seule, paie. Le colonialisme est Violence et celle-ci ne peut que se perpétuer. L'idéologie des colons visait non seulement à une appropriation des terres appartenant aux autochtones, mais également à une conquête psychique et identitaire. Selon M. Ramirez (1983), ethnopsychiatre mexicain, dans la perspective de la vision européenne du monde, la diversité était perçue comme potentiellement négative : une ou plusieurs cultures ne pouvaient coexister. Il s'est ainsi créé un conflit au niveau de l'individu qui, en retour, engendre une crise d'identité chez les colonisés.

Comme le soutient Fanon (1968), le traumatisme colonial consiste dans le fait que : « le monde colonisé est un monde coupé en deux, habité par des espèces différentes : un monde qui est d'abord le fait d'appartenir ou non à telle espèce ou telle race » (p. 70).

On enlève alors toute valeur au colonisé, on le nie aussi. Il est ainsi marginalisé, exclu. Cette violence territoriale et psychologique colonialiste est une réalité médiatisée par le processus d'exploitation et d'annihilation identitaire. Elle crée donc un bouleversement des structures de la société en imposant des structures nouvelles aux peuples colonisés. Elle affecte l'identité et l'estime de soi du peuple colonisé, créant des injustices économiques qui accentuent l'écart entre les riches et les pauvres, favorisant le racisme entre les groupes (Albanese, 2000). Le cliché raciste conçu par le colon à l'usage du colonisé est finalement accepté par le colonisé lui-même : « dans des nombreux cas, celui qui est frappé de ce préjugé va jusqu'à se haïr lui-même » (Zahar, 1970, p. 36). Le système colonial engendre et perpétue ainsi la misère

---

<sup>42</sup> Les dates successives affichées dans les prochains sous-titres du chapitre pour marquer les différentes périodes historiques de l'histoire du Salvador sont tirées de la classification utilisée par Maltez (2011) et Dutrénit (1988).

qui fait de l'opprimé une créature ayant mérité un tel sort. Cette terreur et exploitation que le colon s'autorise, déshumanise et laisse la place à davantage d'exploitation.

Nous pouvons donc constater la présence de violences qui s'enracinent dans la Conquête. Elles se poursuivent dans les espaces spécifiques tels que politiques, économiques, collectifs et interpersonnels dans les pays latino-américains, et tout spécifiquement au Salvador, donnant lieu à l'éclatement des civils en différents moments historiques. Ce sont aussi les origines des mouvements de guerre (p. ex., d'indépendance) menés par les *campesinos* voulant s'affranchir pour se sortir des conditions de marginalisation et de pauvreté extrême sous le régime colonial.

### 2.1.3 Indépendance, confrontations diverses et autoritarisme militaire

#### 2.1.3.1 Indépendance (1811-1841)

C'est autour de la fin du XVII<sup>e</sup> siècle que dans différents coins de l'Amérique latine éclatent des révoltes contre la domination espagnole. L'événement déclencheur des soulèvements indépendantistes en Amérique latine, et en Amérique centrale surtout, est l'invasion napoléonienne de la métropole<sup>43</sup>. L'indépendance des États-Unis et la Révolution française sont des exemples qui inspirent les révoltes. On constate aussi pendant cette période une augmentation des échanges commerciaux avec la France et l'Angleterre (Maltez, 2011), qui influencera la mise en place d'un nouveau système sociopolitique au Salvador, tout comme dans le reste de l'Amérique centrale, et accède à son indépendance provisoire le 15 septembre 1821, puisqu'immédiatement soumis à l'empire mexicain de Iturbide<sup>44</sup>. L'ancienne Intendance de San Salvador fut annexée au Mexique en 1823. La même année elle fut abdiquée par Iturbide et en juillet l'indépendance fut déclarée envers l'Espagne. La fédération prendra le nom officiel de la République fédérale d'Amérique centrale en 1824.

Plusieurs luttes internes s'ensuivront pour la séparation des provinces et ce n'est qu'en 1841 que le Salvador devint un État libre et indépendant. Par contre, cette émancipation ne changea en rien la réalité socioéconomique et politique des paysans autochtones et « *mestizo* » appauvris et marginalisés depuis la

---

<sup>43</sup> Ministerio de Educación (2009).

<sup>44</sup> Agustín de Iturbide y Arámburu (1783-1824), né à Michoacán de Ocampo au Mexique, était un militaire et un homme politique mexicain qui fut proclamé empereur du Mexique en 1822 sous le nom d'Augustin I<sup>er</sup>.

Conquête, selon Dardón Flores (2003) et Maltez (2011); elle entraîna plutôt une détérioration de leurs conditions de vie.

#### 2.1.3.2 Affrontements entre libéraux et conservateurs (1841-1876)

Les trente années suivant l'indépendance ont été empreintes d'instabilité politique au Salvador due aux affrontements entre libéraux et conservateurs, aux conflits avec les États voisins et au manque de cohésion nationale. C'est une période de guerre civile quasi permanente entre les deux factions politiques qui faisaient régulièrement appel aux armées des États voisins pour renverser le gouvernement en place. Les libéraux promouvaient les libertés individuelles et commerciales, ils étaient aussi fédéralistes et laïcs. Les conservateurs promouvaient les institutions issues du système colonial, l'importance du catholicisme dans la vie politique et luttait contre le fédéralisme. Les deux mouvements étaient menés par des chefs militaires/politiques qui possédaient leurs propres armées (Montes, 1988).

Des lois réformées et proclamées dans cette période établirent des schémas structurels capitalistes. Les propriétés communales devinrent des propriétés privées. Précisément, ces lois permirent l'accumulation de parcelles communautaires dont bénéficient surtout les Blancs et les Créoles (Maltez, 2011). Les libéraux reprirent le pouvoir en 1871 et instaurèrent la République caféière. Malgré l'indépendance, les formes de domination et d'exploitation se perpétuent dans les secteurs les plus opprimés.

#### 2.1.3.3 République caféière (1876-1931)

Les années 1880 au Salvador virent l'arrivée d'Européens qui s'enrichirent rapidement dans la production de café grâce à leurs connaissances des marchés internationaux et aux lois de 1881 et 1882 qui abrogeaient les propriétés collectives attribuées aux paysans et les terres communales au profit des grandes exploitations terriennes. Cette élite économique prit le pouvoir et mit en place une République caféière stable par rapport à la période des affrontements entre libéraux et conservateurs. Toutefois, bien que l'économie au Salvador se fortifie avec la culture du café, selon Montes (1988), les travailleurs agricoles et les *campesinos* n'en obtiennent aucun profit. Le contexte est catastrophique, ce qui entraîne le dépouillement des petits propriétaires et la détérioration des conditions sociales et économiques de la population rurale. Cette situation est aggravée par la crise économique mondiale, ce qui a signifié, selon Gaudreau (1982), un effondrement du marché du café et l'affaiblissement de l'oligarchie nationale, ainsi que la mise à pied de milliers de *campesinos* qui ne furent rémunérés pour leur travail accompli et qui va se conclure par un mouvement de révolte.

#### 2.1.3.4 Soulèvement paysan de 1932

En 1932, des paysans, lassés par la misère qui les écrase, se soulèvent contre le régime de Maximiliano Hernández Martínez, le 22 janvier. Des milliers de paysans armés de machettes attaquèrent les fermes des grands propriétaires terriens et des casernes militaires, prenant ainsi le contrôle de villages de Juayuva, Nahuizalco et Izalco. Le président ordonna l'exécution de toutes personnes se rebellant contre le régime. Les forces armées tuèrent plus de 30 000 *campesinos*. Toutes les personnes n'ayant pas participé à la révolte furent invitées à se faire enregistrer pour se voir délivrer des documents assurant leur innocence, une nouvelle fois ceux ayant des traits autochtones furent arrêtés, fusillés et enterrés dans des fosses communes (Maltez, 2011). Le même sort fut réservé à leur famille. La répression de ce soulèvement (Ching et Tilley, 1998; Montez, 2011) a provoqué la terreur et elle eut comme résultat une assimilation rapide et forcée au mode de vie occidental de la population rurale survivante en les incitant à prendre une certaine distance face à leurs racines.

L'effet psychologique de ce massacre qualifié d'ethnocide autochtone et *campesino* est encore palpable aujourd'hui. Malgré qu'en 2014, le Congrès salvadorien a ratifié une réforme constitutionnelle qui reconnaît l'existence des peuples autochtones, Acosta (2018) soutient que ceux-ci se sentent encore marginalisés et leurs droits brimés. Pour commémorer les 88 ans de l'ethnocide, plusieurs communautés rurales, incluant des chefs autochtones du Guatemala, se sont réunies en janvier 2020 (N. Ramírez, 2020), dans la ville de Izalco, l'endroit où le plus grand nombre de victimes ont été tuées. Cette commémoration a permis d'honorer leur mémoire à travers un acte de résistance à la position militarisée du gouvernement et ainsi assurer la continuité de leur lutte afin de préserver leur identité et leurs droits.

#### 2.1.3.5 Autoritarisme militaire (1931-1979)

Le président Maximiliano Hernández Martínez mena, pendant 13 ans, une politique dictatoriale fasciste inspirée par les succès de l'Italie de Mussolini et celle de l'Allemagne nazie (Dutrénit, 1988). Soulignons ponctuellement que, sous la pression des États-Unis, il déclara la guerre au Japon en 1941 et à l'Allemagne en 1942. Cependant, le rôle de l'État salvadorien comme agent de développement et comme distributeur de services à la population est particulièrement réduit. Le contrôle coercitif sur la société est renforcé. L'armée devient une force de répression des luttes des classes. En dépit de la croissance démographique rapide, la dépossession des terres et la détérioration du revenu ont comme conséquence l'interdiction d'accès à la terre à cause de l'expansion commerciale liée à l'exportation agricole North (1981).

Dans ce contexte, il ne fut pas surprenant que l'immigration des paysans vers le Honduras s'accéléra dans les années 1950 et 1960. En 1969, lorsque la guerre du Soccer<sup>45</sup> cessa entre les deux pays, il y avait 30 000 Salvadoriens au Honduras (North, 1981). Au début des années 1970, on assiste à des grèves organisées par les syndicats et les organisations d'étudiants ainsi que l'Église qui défendait le droit des paysans. Tous ces groupes demandaient une réforme agraire. En cette même année, la violence envers l'Église pour son support à l'égard des organisations paysannes et les réformes agraires s'étendit à l'échelle du pays. Ce qui donna lieu (North, 1981) à une répression de la part du gouvernement contre les syndicats, les associations de professeurs, les étudiants, les politiciens dissidents et sur toutes les institutions civiles de la société.

S'ensuivit dans les années 1970, selon Bourdillat (1980), une multiplication de toutes sortes d'atteintes aux droits de l'Homme : « assassinats individuels, massacres de la population paysanne, prisonniers politiques, disparitions, répressions sanglantes contre les manifestants... » (p. 15).

#### 2.1.4 Bref retour historique sur le contexte de guerre civile (1980-1992)

Quatre cents ans plus tard, l'accalmie est passagère, et la violence prit des dimensions nationales. Les États-Unis ont joué une grande part dans la genèse de la guerre civile de 1980-1992 et à l'augmentation de la violence. Pendant que les forces militaires de l'opposition s'unirent au Front Farabundo Marti de libération nationale (FMLN)<sup>46</sup>, en 1980, l'administration Reagan travailla pour maintenir au pouvoir les militaires unis aux chrétiens-démocrates en augmentant l'aide économique et militaire. Selon North (1981), le niveau de violence s'accrut, plus de 2000 personnes mouraient chaque mois. En 1981, le bataillon Atlacatl<sup>47</sup> était responsable du massacre dans le village d'El Mozote, où les soldats du gouvernement ont questionné, torturé et tué les *campesinos* soupçonnés de soutenir les guérilleros, violé et massacré les femmes et les enfants. On dénombre de 800 à 1200 victimes, dont des centaines

---

<sup>45</sup> La guerre du Soccer entre le Salvador et le Honduras débuta le 14 juillet 1969 et se termina quatre jours plus tard. L'origine du conflit porte sur les lois de concentration des terres de l'oligarchie agraire des deux pays. Le conflit débuta juste après que trois parties de soccer furent contestées pour la coupe du monde de 1969 entre les deux pays.

<sup>46</sup> Le Front Farabundo Martí pour la libération nationale (FMLN) est un ensemble de groupes de guérilla de tendance marxiste-maoïste. La rébellion du FMLN était soutenue par Cuba et le Nicaragua qui le fournissaient notamment en armes. Ce groupe guérillero, note Martínez d'Aubuisson (2018), est devenu en 1992 un groupe politique, élu au gouvernement entre 2009 et 2017.

<sup>47</sup> Ce bataillon de 1200 hommes fut créé et formé par les États-Unis.

d'enfants<sup>48</sup> (Montoya, 2019). De plus, le gouvernement a mis sur place un système de lois qui légalisa cette violence selon Bourdillat (1980) : « Dès septembre 1982, le régime militaire faisait adopter par l'assemblée législative, contrôlée entièrement par le PDC (Parti Démocrate-Chrétien) une réforme du Code pénal dite « loi anti-communiste et de défense de la démocratie. » (p. 21)

À mesure que la guerre civile continua et s'étendit territorialement, les coûts humains atteignirent des proportions effrayantes chaque jour et la population dans sa totalité souffrit des effets de la pire crise économique au pays depuis les années 1930 (North, 1981). Le profil social des victimes de la violence est principalement celui des habitants des régions rurales où se concentre le conflit (Albanese, 2000). D'après Garibay (2006), il n'y a pas, parmi les victimes, de distinction de genre, de religion ou d'origine ethnique, mais une surreprésentation des professions agricoles, des très pauvres (journaliers, etc.), des très riches (propriétaires terriens) et des catégories d'âge les plus jeunes.

Les accords de paix signés le 16 janvier 1992 à Chapultepec au Mexique ont mis fin au conflit armé interne qui ravageait le Salvador depuis 1980. Les accords, explique Garibay (2006), prévoient la fin des hostilités armées, un calendrier de démobilisation des deux camps, des réformes politiques et institutionnelles, ainsi que des mesures de justice transitionnelles. Or, souligne l'auteur, la guerre civile au Salvador a fait environ 80 000 morts, dont deux tiers des civils, et un million de déplacés dans un pays de 20 000 km<sup>2</sup> et 5,5 millions d'habitants. La grande majorité d'entre eux n'ont pas été tués au combat et sont plutôt des victimes civiles d'une stratégie de répression menée par les forces armées du gouvernement (Maltez, 2011). La guerre civile a fait disparaître des communautés paysannes entières dans les zones sensibles et a engendré un demi-million de déplacés et presque deux millions d'immigrés, dont la plupart provenaient des communautés rurales. Le conflit armé a causé la désintégration des modes de vie et de la culture traditionnelle des communautés *campesinas* (Gouvernement du Canada, 1993).

Rien n'explique l'ampleur des massacres et disparitions sur les 12 ans de la guerre civile. À tout le moins peuvent-ils nous rappeler l'importance de comprendre la situation dans laquelle ces violences se sont produites et qui peuvent s'expliquer par le legs de tensions conflictuelles sociales d'inégalités, propices au conflit armé, perpétrées depuis la colonisation.

---

<sup>48</sup> « Un enfant mort est un guérillero de moins », avaient-ils inscrit, d'après Montoya (2019), en lettres de sang, sur les murs d'une maison. En tout, 539 enfants morts (dont 475 de moins de 12 ans).

### 2.1.5 Situation depuis 1992 et de nouvelles violences

Le caractère historico-structurel de la violence au Salvador, tel qu'abordé précédemment, puise ses origines dans la colonisation espagnole. Concrètement, les problèmes économiques et sociaux qui occasionnèrent la guerre civile n'ont pas été résolus malgré la signature des Accords de paix de 1992. Sur le plan économique, d'après les données de la Banque mondiale de 2015, le Salvador est l'un des pays les plus pauvres d'Amérique latine, 25 % de la population vit dans des conditions de pauvreté extrême.

Vingt-huit ans après la fin de la guerre civile, en 2020, la situation actuelle au Salvador est toujours grandement marquée par des injustices et des tensions de différente nature : électorale, politique, judiciaire, familiale et sociale (délinquance, criminalité, féminicides, disparitions). Elles sont perçues, selon Ferrándiz Martín et Feixa Pampols (2004), comme la conséquence directe de la violence structurelle. Celle-ci ciblait les zones rurales lors de la guerre civile et s'est dirigée vers les zones urbaines. Le conflit armé a laissé la place au conflit entre les *maras*<sup>49</sup>. Ainsi, selon les données apportées par l'Organisation des Nations unies (2018), on estimerait à 70 000 les membres intégrés dans ces groupes dont 17 000 sont incarcérés et responsables de 70 % des homicides au pays. Le féminicide émerge et constitue un autre grand problème qui sévit dans la société salvadorienne.

En mars 2012, les deux *maras* plus sanguinaires du Salvador passent un accord avec le ministre de la Justice et de la Sécurité, le président de la République et le directeur de la police, pour instaurer une trêve pacifique. Malgré une baisse du taux d'homicides en 2012 et 2013, le nombre de disparitions augmente durant la même période, indiquant, d'après Christophe et Robert (2019), que cette baisse se serait révélée artificielle, avec notamment la réapparition de cimetières clandestins.

Depuis 2017, l'Association salvadorienne pour les droits de l'homme et une ONG ont décidé de solliciter auprès du ministère de la Justice une enquête sur les crimes restés impunis par l'armée salvadorienne durant la guerre civile. La Cour suprême a déclaré inconstitutionnelle la loi d'amnistie adoptée en 1993, qui avait laissé dans une impunité totale les crimes de guerre ou les crimes contre l'humanité perpétrés durant le conflit (Hirezi, 2018). Après que les programmes répressifs de *Mano Dura*<sup>50</sup> en 2001 et de la *Super Mano Dura* en 2004 s'étaient soldés par une forte augmentation de la criminalité, l'instauration en

---

<sup>49</sup> Surnom donné aux gangs de rue. La MS-13 (Mara Salvatrucha) et la B18 (Barrio 18) sont les deux plus importantes et violentes organisations criminelles au Salvador.

<sup>50</sup> *Main Forte* et *Super Main Forte*.

2015 du *Plan Salvador Seguro*<sup>51</sup>, soutiennent Christophe et Robert (2019), a conduit à une baisse des homicides, mais au prix d'une politique très répressive, rappelant les années de guerre civile.

En 2018, le taux d'homicides au Salvador s'élevait à 51 homicides pour 100 000 habitants (Christophe et Robert, 2019). D'après ces auteurs, c'est une lente amélioration puisqu'en 2015, le taux d'homicides était de 108,6 pour 100 000 habitants dans une période où le Salvador occupait la tête du classement des pays les plus dangereux du monde. Les principaux auteurs de cette violence sont les « *maras* ». Le 20 juin 2010, les violences<sup>52</sup> perpétrées par ces groupes furent présentées comme un facteur de déstabilisation de l'État dans le discours officiel prononcé par le président Funes<sup>53</sup> et diffusé par la chaîne nationale. L'usage du mot « terrorisme »<sup>54</sup> au sein du discours, souligne Martínez d'Aubuisson (2018), prit un sens nouveau, un sens de guerre publique.

Finalement, les *maras* demeurent très puissantes au Salvador, elles incorporent toujours, selon Martínez d'Aubuisson (2018), l'usage de la violence pour gagner le respect, la reconnaissance et le pouvoir. Cependant, depuis les cinquante dernières années, l'auteur constate une politisation du gang, conduisant à « gangstériser » le champ politique salvadorien. Nous ne pouvons conclure la situation actuelle au Salvador, sans mentionner les caravanes de immigrants centroaméricains. Parmi eux, des adultes et des enfants salvadoriens qui, depuis 2018, fuient leur pays en tentant de rejoindre les États-Unis. En septembre 2019, plus de 200 000 Salvadoriens ont été menacés d'expulsion aux États-Unis.

De même, il est important de rappeler que 28 ans après la signature des Accords de paix, les représentants des grands capitaux détiennent encore le contrôle sociopolitique et économique du pays. Ce sont encore les *campesinos* qui continuent d'être exclus, marginalisés, sans vraiment accéder à de meilleures conditions de vie. Ces profondes inégalités politiques, socioéconomiques et culturelles sont encore

---

<sup>51</sup> Plan Salvador Sécuritaire.

<sup>52</sup> Il s'agit d'un des plus graves règlements de compte, rapporté par Martínez d'Aubuisson (2018), entre les MS-13 et B18 lors d'un incident qui devient l'emblème de la barbarie des *maras*. Le B18 pour venger un de leurs membres assassiné devant sa famille par une cellule montréalaise de la MS-13, mit le feu à un autobus de transport public utilisé par un des membres de la MS-13, tuant ainsi 17 civils et faisant plusieurs blessés.

<sup>53</sup> Mauricio Funes (2009-2014), premier président élu sous la bannière du FMLN (ancienne guérilla), a été reconnu coupable de blanchiment d'argent et vit aujourd'hui en exil au Nicaragua. Depuis juin 2019, Nayib Bukele est le nouveau président du Salvador. Lui aussi élu sous la bannière du FMLN.

<sup>54</sup> Selon Martínez d'Aubuisson (2018), le terme « terroriste » utilisé par l'État salvadorien a une connotation de guerre. Le terme a été utilisé pour désigner les groupes que formait le FMLN pendant toute la période du conflit politico-militaire.

présentes (Martínez d'Aubuisson, 2018; N. Ramírez, 2020; Zúñiga Núñez, 2010) et font que les *campesinos* quittent le pays à la recherche de meilleures conditions de vie.

Survoler l'histoire du Salvador donne des repères concrets pour penser les différents moments entourés des violences sociétales qui ont permis d'expliquer comment se forge la construction des identités métisses dans la période prémigratoire. Mais aussi comment elle se déconstruit-reconstruit dans l'immigration interne et intentionnelle pendant le processus postmigratoire des Salvadoriens qui habitent la cité montréalaise.

## 2.2 Communauté salvadorienne à Montréal

### 2.2.1 Raisons de départ

Évidemment, les dernières décennies du XX<sup>e</sup> siècle sont les scénarios d'actions répréhensibles par l'État qui se manifestent par des conflits prolongés, conduisant à un courant de problèmes économiques, sociaux et culturels qui forcent les Salvadoriens à quitter leur maison et leur société d'origine. Cet exode répercute sur les liens de réciprocité et de sociabilité, et mène à un statut marginal ou illégal des réfugiés.

Soulignons une fois de plus que la situation des droits de la personne au Salvador s'est rapidement détériorée vers la fin des années 1970 et, tel que souligné par Stanley (1987), plus encore pendant la guerre civile en 1980. La vie quotidienne du pays est marquée par des disparitions, des viols, des arrestations, des meurtres, de la censure, l'absence de travail et des privations économiques et sociales qui conduisent à un climat de violence touchant même la sphère du privé (Albanese, 2000). Les Salvadoriens ayant quitté leur pays provenaient des zones rurales qui sont les plus rapidement affectées par la guerre, où les gens sont forcés de quitter leurs maisons et leurs terres pour se mobiliser politiquement. Immigrer a été une forme de résistance à la violence sociétale quotidienne devenue intolérable. À ce propos, Moro (1994) écrit que les réfugiés politiques qui ont été parfois soumis à des tortures ou à des violences de tout ordre dans leur pays, ont un passé traumatique prémigratoire qui va influencer la manière dont ils vivent l'exil. Ainsi, Nathan (1991) souligne la possibilité que ce traumatisme puisse devenir l'occasion d'une « deuxième naissance », créant donc les conditions d'une métamorphose à travers la résilience, et donnant lieu à ce que la personne migrante se réapproprie son existence à partir des possibilités d'un nouveau départ inaugural.

Qu'elle soit voulue ou choisie, toute immigration, traumatique ou non, souligne Moro (2007), est un acte courageux qui entraîne chez le migrant des modifications dans l'ensemble de l'histoire familiale, induisant des réaménagements défensifs, adaptatifs ou structurants.

### 2.2.2 Vagues d'immigration salvadorienne à la métropole montréalaise

Dans les années 1960, le Québec assume sa responsabilité sur l'immigration et revendique le droit fédéral de participer à la sélection des immigrants sur son territoire : en 1965 est créé le service d'immigration du Québec, puis en 1968, le ministère de l'Immigration du Québec. Ces nouvelles politiques d'ouverture mises en place dans les années 1970 permettent aux non-Européens de venir s'installer au Québec (Brosseau et Dewing, 2018), notamment les immigrants originaires d'Amérique latine, d'Afrique et surtout d'Asie.

Dans les années 1980, le Canada et le Québec ont déjà une politique d'immigration qui est ouverte à recevoir sur leurs territoires des gens autres qu'euro-péens. D'ailleurs, plus de 70 % de ceux qui sont arrivés au pays entre 1981 et 1986 étaient nés dans des pays autres que ceux d'Europe (Labelle, 1989). Les ressortissants, et tout spécifiquement les Salvadoriens au Québec, commencent donc à être acceptés pendant cette période. La première vague est composée de personnes issues des zones rurales au Salvador qui sont les plus touchées par la guerre civile de 1980-1992 (Albanese, 2000). Ils proviennent majoritairement des couches populaires et sont reçus en tant que réfugiés politiques au Canada. Plus de 80 % des Salvadoriens immigrés dans la province se sont installés de 1981 à 1995. Pendant la période de 1986-1990, 3330 Salvadoriens ont été admis et reçus. Toutefois, nous constatons que l'immigration salvadorienne est en baisse entre 2006 et 2011 (665 immigrants salvadoriens ont été reçus, Statistique Canada, 2011). Le recensement de 2016 indique une légère augmentation de l'immigration salvadorienne (765 immigrants à Montréal). Presque toutes (98,1 %) les personnes d'origine ethnique salvadorienne ont élu domicile dans l'agglomération de Montréal où ils ont participé activement à la vie socioculturelle et économique de la métropole.

Au sein des familles salvadoriennes, la proportion que représentent les enfants est plus élevée dans la communauté salvadorienne que dans l'ensemble de la population du Québec (47,1 % comparativement à 28,4 %). D'autre part, les poids relatifs des personnes mariées (25,9 %) et des partenaires en union libre (7,7 %) sont plus faibles dans cette communauté; ces proportions se situent respectivement à 29,7 % et à 18,0 % dans la population québécoise (Statistique Canada, 2011). En ce qui concerne l'état matrimonial,

42,7 % des personnes d'origine salvadorienne, âgées de 15 ans et plus, sont célibataires et 35,8 % sont légalement mariées et non séparées; ces proportions se situent respectivement à 29,0 % et à 36,0 % dans la population québécoise.

### 2.2.3 Portrait socioéconomique des Salvadoriens à Montréal

Près de quatre décennies après l'arrivée des premières vagues de réfugiés salvadoriens au Québec, 61 % des membres de la communauté, âgés de 15 ans et plus, de la première génération, détiennent une scolarité ne dépassant pas le diplôme d'études secondaires (Statistique Canada, 2011, compilation spéciale du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion). À Montréal, selon cette source, la situation socioéconomique de la communauté salvadorienne demeure très en dessous de la population en général (le revenu moyen est de 24 556 \$ comparativement à 36 352 \$). Le taux de chômage des membres de cette communauté est supérieur à celui de l'ensemble de la population du Québec (10,6 % contre 7,0 %). Toutefois, le taux de chômage pour l'année 2016 a baissé autant chez les Salvadoriens que dans la population du Québec (9,5 % versus 5,8 %). Nous constatons que les personnes d'origine salvadorienne sont très actives au sein de la population québécoise. Elles affichent un taux d'activité (70,9 %), un taux d'emploi (62,2 %) et un taux de chômage (12,4 %) supérieurs à ceux observés dans la population du Québec (64,6 %, 59,9 % et 7,2 % respectivement selon Statistique Canada (2011)). Ainsi, plus des deux tiers (68,0 %) utilisent davantage le français au travail, 16,5 % utilisent l'anglais le plus souvent et 12,9 % utilisent plusieurs langues au travail.

Les catégories professionnelles les plus répandues au sein de la population active expérimentée de cette communauté (Statistique Canada, 2011) sont celles de la vente et des services (36,8 %), des affaires, de la finance et de l'administration (14,7 %), des métiers, du transport et de la machinerie (11,1 %) et celle de la fabrication et des services d'utilité publique (9,5 %). Les femmes sont proportionnellement plus nombreuses que les hommes à exercer une profession liée aux affaires, à la finance et à l'administration, alors que les hommes sont surreprésentés dans les professions du domaine des métiers, du transport et de la machinerie.

Quant au degré de scolarité complété, une baisse est remarquée à partir de 2017 pour l'obtention du secondaire (90 en 2017 versus 5 en 2020). Tandis que l'obtention des licences demeure plutôt stable entre

2018 et 2019 (30 versus 25 licences) et une absence en 2020<sup>55</sup>. En ce qui concerne les études postsecondaires, une baisse est remarquée depuis 2018 (35 versus 0 en 2020).

Nous pouvons certainement constater l'éthique du travail qui caractérise généralement cette population dans la participation et l'implantation des commerces *latinos*, qui jouent un rôle identitaire dans la mesure où c'est une façon de faire connaître les traditions alimentaires liées à leur culture tout en maintenant les liens d'appartenance au pays d'origine.

#### 2.2.3.1 Implantation de commerces *latinos* avec la participation des Salvadoriens

Il est important de noter la visibilité croissante de commerces latino-américains à Montréal, au courant des dernières décennies. L'implantation des commerces latino-américains semble avoir démarré vers le début des années 1970. Ils sont apparus en premier au centre-ville de Montréal en plein cœur du boulevard Saint-Laurent. Pour les immigrants latino-américains qui deviennent propriétaires de ces commerces, d'après Garcia Lopez (2003), ce type de démarche s'insère dans une continuité à Montréal des activités commerciales qu'ils avaient déjà dans leur pays d'origine. L'autrice soutient que le rôle joué par les commerces ethniques et aussi par les commerces locaux révèle que les immigrants latino-américains établissent des liens privilégiés avec d'autres groupes avec lesquels ils disent avoir des similitudes. Pour plusieurs d'entre eux, les Québécois francophones figurent parmi ce groupe. Ces commerces deviennent un lieu de ressourcement pour certains (Garcia Lopez, 2003). Nous pouvons aussi constater chez certains parents salvadoriens de notre recherche, l'importance de perpétuer les habitudes gastronomiques de leurs pays d'origine et de pouvoir en faire un élément de transmission intergénérationnelle.

#### 2.2.4 Émergence des organismes communautaires

Le besoin de solidarité et de soutien envers la communauté latino-américaine a donné lieu à la création d'organismes communautaires à Montréal. Tel est le cas avec l'organisme sans but lucratif, le Centre d'orientation et de prévention de l'alcoolisme et de la toxicomanie latino-américain (COPATLA) fondé en 1989 par le thérapeute d'origine salvadorienne José Calderon. La mission de l'organisme a toujours été d'aider les personnes avec des problèmes d'alcoolisme et de toxicomane ainsi que leurs familles afin de pouvoir mieux vivre et s'intégrer dans la société québécoise. COPATLA est aussi un lieu où diverses activités socioculturelles ont lieu (musicothérapie, commémorations de dates importantes dans l'histoire

---

<sup>55</sup> Statistique Canada. Le Degré de Scolarité Complété, 2011 – Jan 2020

salvadorienne, thérapie, repas communautaire, aide à l'emploi et banque alimentaire). Des ateliers de formation sont offerts aux nouveaux arrivants afin qu'ils puissent mieux s'adapter à la société québécoise, mais aussi canadienne (lois, services divers, logement, droits). L'organisme est maintenant un espace intergénérationnel pour les familles. Une des valeurs importantes de l'organisme est de parler l'espagnol avec tous ses membres. Cela permet de maintenir les valeurs, les coutumes et les traditions hispaniques.

Le patrimoine hispanique et latino-américain a été célébré pour la première fois au mois d'octobre 2019, au Canada. L'objectif de cette célébration est de promouvoir et de diffuser la richesse des créations et des activités des membres des communautés latino-américaines basées sur les échanges interculturels avec l'ensemble de la population de Montréal. COPATLA a fait partie de cette commémoration.

D'autres organismes latino-américains ont vu le jour comme la Maison Flora Tristan, qui est un hommage à Flora Tristan, femme immigrante d'origine franco-péruvienne, née en France en 1803, écrivaine et militante politique, engagée activement pour la défense des droits des femmes. Les origines de la Maison Flora Tristan, d'approche féministe, remontent ainsi au printemps 1986, lorsque quelques femmes d'origine latino-américaine, dont Elisabeth Montesinos<sup>56</sup>, d'origine salvadorienne, rêvent de rendre possible ce qui semblait être impossible : la mise sur pied d'une deuxième maison d'hébergement pour les femmes immigrantes victimes de violence conjugale et leurs enfants. Touchées par l'augmentation de la violence conjugale au sein de leur communauté culturelle, la Maison Flora Tristan ouvre ses portes à l'automne 1987. Leur mission est d'offrir des services d'accueil, d'hébergement et d'accompagnement adaptés aux besoins spécifiques des femmes immigrantes victimes de violence conjugale et de leurs enfants, dans le respect profond de leurs valeurs culturelles, religieuses et idéologiques.

Nous pouvons donc constater à travers ces deux organismes l'immense travail accompli pour soutenir, guider et écouter les besoins de la communauté latino-américaine en matière de services spécifiques pour améliorer les conditions de vie, favoriser l'insertion dans la société québécoise et canadienne auprès des réfugiés, des familles immigrantes et de leurs enfants à Montréal.

---

<sup>56</sup> Pionnière et première directrice.

## 2.2.5 Reconstruction de l'identité et importance de l'espace du sacré

La participation active dans la vie économique et socioculturelle est l'une des caractéristiques des immigrants salvadoriens, ce qui constitue une source de reconstruction de l'estime de soi et de leur identité qui se réalise dans l'espace du sacré.

Afin de comprendre l'expérience des Salvadoriens dans leur fréquentation des lieux de culte à Montréal, il importe d'étudier la nature de leurs pratiques religieuses. Pour cela, il faut identifier quelles ressources, quels liens ou attachements sont privilégiés par cette communauté et quel type de continuité d'appartenance est entretenu avec la communauté d'origine. Les valeurs qui sont importantes pour les parents salvadoriens se renforcent dans l'espace du sacré et sont une façon d'assurer la transmission aux enfants. Dans ces lieux, c'est la langue espagnole qui est utilisée. Cela fait partie des valeurs que les parents veulent transmettre à leurs enfants. C'est la possibilité de solidifier les valeurs familiales dans la transmission intergénérationnelle.

Nous avons pu constater, dans ce chapitre, les multiples sphères de violence auxquelles la population salvadorienne a été soumise au cours de son histoire et comment les lieux de culte (églises) peuvent être porteurs de résilience. Des auteurs comme Bibeau (2006), Meintel (2012) et Vatz Laaroussi *et al.* (2012) ont constaté les diverses façons par lesquelles les groupes religieux aident à l'insertion des nouveaux arrivants qui y trouvent des ressources symboliques pour réinterpréter les souffrances associées à la situation prémigratoire et à l'immigration en soi, ainsi qu'à l'établissement dans une nouvelle société.

Meintel et Gélinas (2012) définissent le rôle clé du groupe religieux qui : « propose un vocabulaire religieux et une grille de significations qui permettent aux membres de réinterpréter et de revaloriser les souffrances et les diverses épreuves occasionnées par l'immigration. Le chômage, la déqualification ou encore le racisme sont réinterprétés et réinvestis de sens » (p. 8).

Les personnes migrantes sont pour la plupart très attachées à leur église et y structurent une grande partie de leur vie sociale et familiale. À ce sujet, Rojas-Viger (2004) mentionne comment les personnes immigrantes utilisent l'espace-temps du sacré de multiples manières : « à travers la revalorisation symbolique de certains principes et valeurs, en respectant ceux qui la pratiquent et/ou en participant activement dans des cérémonies rituelles du catholicisme » (p. 339). L'utilisation de cet espace pour y

célébrer des dates commémoratives importantes comme celle du décès (24 mars 1980) de monseigneur Oscar Romero assassiné par les paramilitaires salvadoriens.

Dans leur recherche sur la religion et l'intégration, Meintel et Gélinas (2012) constatent que les groupes religieux contribuent de diverses façons à la transmission de l'identité du groupe immigrant. Ainsi, la fréquentation des lieux de culte et surtout les enseignements religieux s'inscrivent dans la continuité de transmission des identités valorisantes et des valeurs familiales. Les messages qui y sont diffusés dans les églises concernent le respect des aînés, le rôle central du père de famille pour pourvoir aux besoins économiques de sa famille et la mise en valeur du modèle familial biparental. Par contre, il y a aussi, selon les autrices, la critique des mœurs québécoises (permissivité sexuelle, taux de divorce élevé, manque de respect pour l'autorité parentale de la part des jeunes, etc.). Nous pouvons donc affirmer l'importance que revêt la fréquentation des lieux de culte à propos de la transmission des identités et des valeurs familiales du pays d'origine, dont il est question plus loin à partir des récits de vie des personnes ayant participé à notre recherche.

#### 2.2.5.1 Valorisation de la transmission intergénérationnelle

Les transformations de la matrice familiale au sein des familles immigrantes salvadoriennes conçues comme traditionnelles, opposées aux familles et mœurs modernes du Québec, nous questionnent quant à la transmission intergénérationnelle à partir des valeurs véhiculées par la religion. À ce sujet, la littérature est inexistante sur la communauté salvadorienne. D'après Hervieu-Léger (1997), les processus d'identification religieuse dans nos sociétés modernes passent par la combinaison de quatre dimensions individualisées : une dimension communautaire, le fait d'appartenir à un groupe, une dimension éthique, des références, valeurs communes dont on pense qu'elles ont une dimension universelle, une dimension culturelle des savoirs, des connaissances, mais aussi des rituels et des pratiques, enfin une dimension émotionnelle, le sentiment de former un nous.

Plusieurs facteurs ont une incidence sur les transmissions intergénérationnelles au sein des familles immigrantes. Nous avons retenu les plus importants qui ressortent de notre recherche : le contexte religieux de la société d'origine, le contexte migratoire et les différences d'attitudes par rapport à la religion en contexte postmigratoire. Nous avons vu dans le sous-chapitre précédent le rôle joué par l'église hispanophone quant à la transmission des identités et valeurs familiales traditionnelles. La nécessité de transmettre par les parents aux enfants semble d'autant plus importante dans le contexte où l'immigration

de ceux-ci a été forcée par des raisons politiques et économiques, donc empreinte du statut de réfugié. Toutefois, nous abordons le thème de la transmission à travers le concept de « projet identitaire parental », utilisé par Meintel et Kahn (2005) dans ses recherches sur les jeunes adultes de la deuxième génération. L'utilisation de ce concept nous apparaît pertinente, puisque les enfants de notre recherche font état de plusieurs affiliations nationales, d'identités plurielles et métissées. Car loin d'être héritées et figées, les appartenances religieuses se fondent avant tout sur les intérêts de chacun, ce qui mène aux bricolages individualistes des croyances et des pratiques. Ce qui est transmis par les parents en termes de transmission religieuse passe aussi par l'initiation religieuse, l'éducation religieuse et par la fréquentation des lieux de culte (Meintel et Gélinas, 2012). Les enfants d'immigrants pourront eux-mêmes métisser et (re)métisser leurs appartenances et croyances religieuses.

Dans une étude réalisée auprès de la communauté mexicaine immigrée aux États-Unis, Odgers-Ortiz (2003) décrit comment la transmission intergénérationnelle de la religion acquiert une symbolique nouvelle dans la redéfinition de l'identité en contexte postmigratoire. L'auteur souligne comment certaines pratiques religieuses populaires sont réutilisées par les familles mexicaines comme un mécanisme d'affirmation de l'identité d'origine.

Par ailleurs, comme le laisse entrevoir la recherche de Vatz Laaroussi *et al.* (2012) sur la transmission et la recherche du savoir auprès de femmes réfugiées et leurs familles, la mort est un élément important de transmission religieuse et culturelle. La connaissance de la langue maternelle chez les enfants devient alors une « ressource symbolique »<sup>57</sup> leur permettant de s'inscrire dans une dynamique de transmission intergénérationnelle.

La famille élargie joue un rôle important et peut devenir une forme de « ressource symbolique » (Meintel, 2012) à l'égard des langues, des coutumes et de la cuisine traditionnelle. D'ailleurs, Meintel et Gélinas (2012) font référence aux grands-parents, et surtout aux grands-mères, comme les intermédiaires culturels privilégiés en ce qui concerne la transmission de la religion aux petits-enfants.

Les études de Meintel (2002), Saint-Blancat (2004), Meintel et Le Gall (2009) et Vatz Laaroussi *et al.* (2012) suggèrent que la transmission intergénérationnelle de la religion, dans les familles migrantes, ne suit pas

---

<sup>57</sup> Expression empruntée à Meintel (2012) pour laquelle les parents essaient de transmettre un maximum de ressources à leur enfant, que ce soit en matière de langue, de cuisine ou de religion.

toujours une trajectoire linéaire, elle n'est pas uniforme et peut prendre plusieurs directions. Elle peut être conditionnée par de nouvelles interprétations propres aux enfants d'immigrants de la deuxième génération.

### 2.3 Synthèse historique d'un passé violent : le « *mestizo* »

La lourdeur historique des violences dont il a été question dans ce chapitre nous oblige à faire cette synthèse pour constater que ces violences se perpétuent dans la société pré- et postmigratoire. La reconstruction de l'identité n'est pas une garantie découlant de l'immigration et de la société postmigratoire pour le développement de l'identité chez l'enfant de immigrants. Elle ne vient pas de soi et cela, que ce soit à travers le social, le milieu scolaire et familial.

La conquête espagnole a défini des caractéristiques qui établissent un métissage issu de croisements biologiques et culturels faisant partie de l'identité des Latino-Américains. Le terme métissage vient du latin *mixtus* signifiant « mélangé » et apparaît pour la première fois en espagnol et en portugais dans le contexte de la colonisation (ainsi que les mots « mulâtre », « créole », « sang mêlé ») (Laplantine et Nouss, 1997). La notion, soulignent les auteurs, se forme dans le champ de la biologie pour désigner les croisements génétiques et la production de phénotypes, c'est-à-dire des phénomènes physiques et chromatiques (couleur de peau) qui serviront de supports à la stigmatisation et à l'exclusion. Le métissage naît comme type biologique durant la période de la conquête espagnole. Il est avant tout une valeur quantifiable, mesurable, perçue donc dans le champ du visuel.

Le terme « *mestizo* » est alors un concept dont l'origine ethnique et/ou raciale détermine une société fortement hiérarchisée et qui a été construit pour réaffirmer une différence entre une identité raciale supérieure versus inférieure (Soruco Sologuren, 2014). Le « *mestizo* » possède donc une connotation négative qui perdure encore en grande partie dans la société en Amérique centrale d'aujourd'hui. Un autre élément pesant lourd dans cette vision du métissage, d'après Zuñiga (1999), est la tare marquant toute union entre un Espagnol et une Indienne comme illégitime, phénomène confirmé par la majorité des historiens travaillant sur l'Amérique hispanique. Car si les rapports sexuels interethniques sont communs, ils ont la plupart du temps un caractère illicite et sont effectués sous un rapport de force entre hommes espagnols ou hispaniques et femmes indiennes ou noires (Soruco Sologuren, 2014). Les abus sexuels ont donné, sans doute, lieu à un métissage chargé de haine et de ressentiment. Nous précisons plus loin comment le terme « *mestizo* » est empreint de sensibilité et suscite encore des malaises au niveau identitaire.

La conquête et la colonisation réalisées par l'Espagne, au-delà des croisements biologiques, définissent des caractéristiques socioculturelles qui font partie de l'identité de l'Amérique centrale d'aujourd'hui. Des caractéristiques morales liées aux traits phénotypiques du « *mestizo* », pour lequel on consacre une supériorité à l'héritage génétique de l'Espagnol qu'à celui de l'Indien ou du Noir. Dans la société divisée par des classes sociales construites avec la colonisation, le statut et la position du « *mestizo* » sont empreints de souffrance identitaire. Soit ils étaient considérés comme des Espagnols, soit comme des autochtones, selon les traits phénotypiques prédominants (Zayas, 1991). Ils n'ont jamais pu être réellement acceptés ni par les Espagnols ni par les autochtones, ne pouvant être intégrés dans aucun groupe ethnique. De plus, plusieurs auteurs (Galeano, 1989; Iglesias, 2016; Zayas, 1991) soulignent qu'être « *mestizo* » était une tragédie puisque les Espagnols considéraient les autochtones comme inférieurs et ceux natifs d'unions avec des Espagnols comme n'ayant aucune valeur sociale ni raciale. Le « *mestizo* » a ainsi été exploité par les colonisateurs qui profitaient de leur condition marginalisée et illégitime.

Par ailleurs, en dépit des souffrances engendrées par la conquête et la colonisation espagnole sous diverses formes (physique, spirituelle, culturelle, matérielle, identitaire) les mouvements de résistance ont été une constance chez les autochtones pendant la période coloniale ainsi que chez le « *mestizo* » pendant la période postcoloniale et qui se poursuivent jusqu'à ce jour en Amérique latine. Ces populations ont lutté de diverses manières en recréant, secrètement, leurs traditions, leurs rites, leurs langues et leurs coutumes, pour les conserver, en défiant l'autorité coloniale qui imposait leur langue, leurs coutumes et leur religion (Zayas, 1991). L'imposition de la langue espagnole par l'alphabétisation a été pour les autochtones un acte forcé. D'après Paz Avendaño (2019), les situations de contact linguistique, multiples et complexes comme celles survenues pendant la conquête, donnent lieu à une relation de conflit puisque ce n'est pas la même qualité de vie et de fonctionnement social qui leur est imposée. Or, souligne l'auteur, la langue espagnole et les langues autochtones ont toujours été en relation de conflit, car il est triste de constater que l'on ne peut obtenir qualité de vie et insertion sociale urbaine qu'en parlant l'espagnol. C'est à travers le langage que l'on retrouve les discours idéologiques propres de la culture qui construit sa langue et par la même occasion, c'est tout un schème de penser, d'habiter et de sentir le monde qui se transmet. Les autochtones l'ont compris en essayant de préserver leurs traditions ancestrales et leur langue, afin d'exister en tant que peuple, affirmant ainsi leur identité.

Le peuple salvadorien est le produit d'un long et profond processus de métissage culturel dont les ancêtres ont été les autochtones et les colons espagnols. Toutefois, comme le souligne Rivas (2015), il ne faut pas oublier le métissage qui a eu lieu entre ces derniers et les peuples européens, ceux africains et asiatiques au

Salvador, tout comme dans le reste de l'Amérique centrale. Malgré qu'il existe une grande majorité de Salvadoriens qui ne se reconnaissent pas en tant que « *mestizo* », créant ainsi des complexes d'identité historique et culturelle, puisque comme l'indiquent Ramos (2001) et Rivas (2015), pris par les préjugés eurocentristes, le « *mestizo* » dévalorise son origine maternelle ou autochtone. Celui-ci était vu comme ignorant, sauvage, paresseux et malin. Le « *mestizo* » se développe alors dans une structure coloniale dans laquelle il imite et adopte la culture des colonisateurs espagnols afin d'être accepté par ceux-ci, tout en réclamant son origine paternelle hispanique. Toutefois, cela n'implique pas qu'il n'existe pas de groupes qui se reconnaissent comme en partie autochtones et qui luttent encore aujourd'hui afin de préserver leurs origines, leur langue et leur culture. Nous pouvons penser à l'héritage génétique et culturel des paysans métissés au Salvador : les *campesinos*. Ceux-ci ont historiquement été l'objet de discrimination, de marginalisation, d'exclusion, de violence et d'exploitation, de répression systématique, et qui, malgré toutes ces épreuves et tous ces bouleversements de l'histoire (Maltez, 2011), conservent encore des parties de leur héritage, comme certains traits culturels très anciens à l'égard de la culture occidentale.

Sur le plan psychologique, soutient Sironi (2013), la construction identitaire des êtres métissés ne va pas de soi. Le métissage peut constituer une chance, une richesse, comme l'explique l'autrice, du fait de l'aptitude aux créations, aux innovations inhérentes à la figure du métis, tout comme il peut générer de graves problématiques identitaires. Cependant, la construction d'une identité plurielle, tel que le rappelle Soruco Sologuren (2014), ne peut se faire sans la reconnaissance qu'il y a eu un processus de construction, de destruction et de reconstruction postérieur à l'idée d'une forme de métissage. C'est ce que la majorité des « *mestizos* » au Salvador ont fait de leur héritage culturel, depuis la colonisation. En ce sens, la contre-violence des colonisés pour échapper aux différentes formes de violences (structurelle, physique, psychologique, culturelle) doit être comprise, soulignent Ehrmann et Trautmann (2013), en reprenant la réflexion de Frantz Fanon sur la libération de la violence de l'oppression, en fonction de son rôle à l'intérieur du processus historique.

Ces constats théoriques soulignent que l'identité métisse n'est jamais finie ni définitive et qu'elle peut engendrer la souffrance ou se construire harmonieusement. Dans le prochain chapitre nous documentons et apportons une compréhension sur les enfants d'immigrants salvadoriens, à propos de la transformation de leur identité (re)métissée, de la fragmentation préalable à la construction ou à la recomposition, et finalement aux liaisons possibles dans l'unification de leurs identités métisses.

## CHAPITRE 3

### IDENTITÉ FORGÉE DANS L'ESPACE SOCIAL, SCOLAIRE ET FAMILIAL

Dans ce chapitre, nous présentons l'état des connaissances sur la construction de l'identité dans les frontières de l'espace social, scolaire et familial des enfants et des familles migrantes à l'international, au Canada et au Québec. La spécificité québécoise, comme société distincte, nous conduit à exposer d'abord les politiques d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle qui ont été mises en place par le gouvernement afin de mieux accueillir la diversité des enfants d'immigrants dans les établissements scolaires. Tout d'abord, nous faisons un survol de l'évolution de ces politiques jusqu'à aujourd'hui et de leurs limites dans l'espace scolaire. Nous abordons aussi les enjeux linguistiques liés à l'identité des enfants dans ce contexte en mettant de l'avant quelques-unes des tendances identitaires partagées par les jeunes issus de l'immigration dans le milieu scolaire. Par la suite, il est question des thèmes de négociation identitaire chez les parents et les enfants immigrants de la deuxième génération qui se poursuit avec la relation parent-enfant dans le processus de la transmission. Nous traitons des contenus thématiques qui sont les plus importants à transmettre et les moyens privilégiés. Ensuite, nous analysons la relation entre la famille et l'école afin d'avoir une meilleure compréhension des dynamiques de transmission et du métissage culturel qui se construit. Finalement, sont mis de l'avant les obstacles et les entraves dans l'interrelation famille-école, tout comme les possibilités de résilience favorisées par l'environnement scolaire.

#### 3.1 Politiques d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle

La place de la diversité ethnoculturelle dans le système scolaire québécois a fait appel à différentes perspectives normatives et politiques depuis 50 ans. Les débats, qui se sont centrés sur la langue publique commune, l'identité nationale ou la laïcité, influencent le discours normatif et les débats scientifiques sur le pluralisme et l'inclusion (Potvin, 2018). Ce n'est qu'en 1960 que le gouvernement québécois a voulu assumer un rôle majeur en matière d'immigration en recrutant une immigration francophone qui, selon Mc Andrew (2011), contribuerait au développement économique, au soutien à la réunification familiale, ainsi qu'à l'engagement à une solidarité internationale accrue.

Au cours des années 1960 à 1980, le Québec connaît un fort mouvement d'affirmation nationale. En 1969, les classes d'accueil font leur apparition pour assurer l'apprentissage du français chez les élèves

allophones<sup>58</sup>. L'adoption en 1977 de la Charte de la langue française, dite « loi 101 »<sup>59</sup>, fera du français la langue officielle du Québec et consolide « l'identité nationale ». Tel que le précisent Mc Andrew et Bakhshaei (2016), cette loi a fait en sorte que la grande majorité des élèves immigrants arrivés après 1977, ainsi que leurs descendants, fréquentent des écoles de langue française, tout en permettant aux communautés plus anciennes qui étaient déjà passées par l'école anglaise, tels les Italiens, les Grecs et, dans une large mesure, les Portugais, de transmettre ce droit à leurs enfants.

En 1985, la publication du rapport Chancy, *L'école québécoise et les communautés culturelles*, introduit pour la première fois le concept d'« éducation interculturelle ». À partir de ce moment, plusieurs mesures seront mises en œuvre par le ministère de l'Éducation. Celles-ci concernent particulièrement l'incorporation de la sensibilisation interculturelle (Mascary, 2017; Potvin, 2018). Elles sont choisies comme critères d'approbation des programmes de formation initiale des enseignants, mais aussi par l'adoption de diverses politiques d'éducation multiculturelle<sup>60</sup>, interculturelle<sup>61</sup> et antiraciste<sup>62</sup>, élaborées par les commissions scolaires montréalaises, confrontées à ces réalités.

En 1998, la publication, par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, met l'accent sur les variations des services d'accueil et sur la prise en compte de la diversité dans les normes et pratiques des établissements scolaires. Cette politique vise à

---

<sup>58</sup> Le terme réfère aux personnes qui n'ont ni le français ni l'anglais comme langue maternelle.

<sup>59</sup> La loi 101 est adoptée par le gouvernement péquiste de René Lévesque le 26 août 1977 et fait du français la langue officielle au Québec. Sur le plan de l'éducation, l'accès à l'école primaire et secondaire en anglais est restreint aux enfants nés d'un père ou d'une mère de citoyenneté canadienne ayant reçu son enseignement en anglais au Canada. L'enseignement en français (Behiels et Hudon, 2018) devient obligatoire pour les immigrants, même ceux en provenance d'autres provinces canadiennes.

<sup>60</sup> Pour Roy *et al.* (2019), le multiculturalisme met davantage l'accent sur les cultures minoritaires que sur la culture dominante. On remet en question l'ethnocentrisme de la culture dominante en reconnaissant que les groupes minoritaires ont droit à l'expression de leurs cultures et à leurs institutions.

<sup>61</sup> L'interculturalisme cherche à préserver l'ouverture aux cultures minoritaires (Roy *et al.*, 2019), mais s'adresse autant à l'ethnie majoritaire confrontée à de nouvelles cultures qu'aux ethnies minoritaires. Ici, on dépasse la simple information sur les autres cultures en incluant l'acquisition d'attitudes positives à l'égard de l'autre et le respect de la diversité. Comme le précise Laperrière (1985), pour arriver à l'acquisition d'attitudes positives, les interactions sont centrales. Il faut donc favoriser les interactions dynamiques entre cultures minoritaire et majoritaire.

<sup>62</sup> La définition de l'approche antiraciste selon Rachédi et Taïbi (2019) propose de lutter contre les structures économiques, politiques et sociales des sociétés occidentales du centre, constituées au détriment des sociétés dites périphériques. Elle est rassembleuse dans la mesure où elle met l'accent non pas sur ce qui distingue les groupes culturels, mais sur ce qui les unit, soit l'expérience commune et violente du racisme, définissant l'autre d'inférieur et qui exclut toute communication culturelle véritable.

ce que tous les élèves du Québec, quelle que soit la présence immigrante dans les régions qu'ils habitent, soient préparés à *vivre-ensemble* dans une société pluraliste<sup>63</sup> (MEQ, 1998). C'est une réforme majeure du système scolaire avec l'introduction de nouveaux programmes reconnaissant davantage la diversité (Mc Andrew et Bakhshaei, 2016). Selon ces autrices, cette politique gouvernementale vise à composer avec les réalités interculturelles, autant pour faciliter le processus d'intégration et la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration que du côté des différents acteurs scolaires, visant à favoriser l'ouverture à la diversité linguistique, culturelle et religieuse dans les écoles. La Politique, selon Mc Andrew (2011), définit l'intégration en tant que :

Processus qui postule l'acceptation de références à l'identité culturelle d'origine et dans lequel la maîtrise de la langue de la société d'accueil joue un rôle essentiel, et qui n'est achevé que lorsque la personne immigrante ou ses descendants participent pleinement à l'ensemble de la vie collective de la société d'accueil et ont développé un sentiment d'appartenance à son égard. (p. 2)

La dimension de l'éducation interculturelle est définie par le MEQ (1998), comme « [...] toute démarche éducative visant à faire prendre conscience de la diversité, particulièrement ethnoculturelle, qui caractérise le tissu social et à développer une compétence à communiquer avec des personnes aux référents divers, de même que des attitudes d'ouverture, de tolérance et de solidarité » (p. 2). Par ailleurs, cette Politique se fonde sur trois principes d'action, le premier, *l'égalité des chances*, l'école doit remplir sa mission auprès de l'ensemble des élèves qui lui sont confiés; le deuxième, *la maîtrise du français en tant que langue commune de la vie publique* et le troisième, *l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste*. Il incombe donc à l'école de promouvoir l'éducation à la citoyenneté pour préparer les élèves à jouer un rôle actif dans la démocratie québécoise par l'adhésion aux valeurs, aux codes et aux normes qui la caractérisent (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2013).

Il est important de souligner que la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* mentionne le « vivre-ensemble ». Ceci signifie le partage des valeurs communes et le développement du sentiment d'appartenance au Québec (MEQ, 1998). Il est donc possible de présumer que cette politique tend à encourager l'appartenance à une identité québécoise. Ainsi, les jeunes issus de l'immigration doivent

---

<sup>63</sup> Déjà en 1992, le Groupe de recherche ethnicité et société (GRES) mentionnait, dans ses recherches, des conflits de valeurs qui survenaient à l'école et des limites du pluralisme. Nous sensibilisant aussi au fait que l'école (re)produit des inégalités qui, elles, font intervenir, mais non de manière exclusive, des facteurs tels que l'origine ethnique et la religion.

composer, dans l'espace scolaire, avec le partage des valeurs communes québécoises, qui sont en constant mouvement, comme aussi celles du pays d'origine des parents, dans l'espace familial.

### 3.1.1 Évolution de la Politique jusqu'à nos jours avec les apports et les limites des programmes

Nonobstant les acquis indéniables des 50 dernières années, l'intégration des immigrants et l'adaptation à la diversité ethnoculturelle représentent toujours des enjeux majeurs pour les opérationnaliser et les mettre en pratique dans l'école québécoise. Dès le milieu des années 1980, le système scolaire québécois a pris graduellement conscience que la présence des élèves issus de l'immigration supposait une adaptation de la part des différents acteurs de l'école, à la diversité linguistique, culturelle et religieuse (Mc Andrew et Bakhshaei, 2016). Après la publication du rapport Chancy en 1985, la plupart des commissions scolaires qui recevaient des élèves immigrants ou issus de l'immigration se sont engagées dans des projets de perfectionnement des équipes-écoles, de rapprochement entre l'école, les familles immigrantes et la communauté.

Avec l'annonce de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* en 1998 par le MEQ, la mention du « vivre-ensemble » rejoint l'idée de l'école inclusive<sup>64</sup> et celle d'éducation à la citoyenneté dans sa dimension interculturelle. Toutefois, au Québec, au-delà de la volonté de la politique affichée, des études critiques ont été menées dans le but d'étudier l'effectivité de la prise en compte de la diversité dans les écoles. Parmi ces études, nous retrouvons l'analyse des enjeux éducatifs faite par des chercheuses (Kanouté, 2007a; Kanouté et Lafortune, 2014; Kanouté et Vatz Laaroussi, 2008), qui renforcent encore aujourd'hui la nécessité d'imprimer un certain hétérocentrisme<sup>65</sup> dans l'élaboration du cursus scolaire, dans l'organisation des services scolaires, dans la gestion du quotidien de l'école ainsi que dans la collaboration avec les familles et la communauté.

---

<sup>64</sup> La notion d'école inclusive est définie par l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 2009) comme un processus qui implique la transformation des écoles et autres centres d'apprentissage afin qu'ils puissent s'occuper de tous, les jeunes et les adultes, et leur offrir des possibilités d'apprentissage. Son but est « d'éliminer l'exclusion, qui est l'une des conséquences d'une attitude négative face à la diversité concernant la race, le statut économique, la classe sociale, l'appartenance ethnique, la langue, la religion, le genre, l'orientation sexuelle et les aptitudes, ainsi que de l'absence de réponse à cette diversité. » (UNESCO, 2009, p. 4)

<sup>65</sup> Par hétérocentrisme, les autrices se réfèrent à la reconstruction du savoir, constitué par la science et la culture, pour détruire la suprématie des Blancs; transformer le programme scolaire en une connaissance du monde plus juste et vraie que celle élaborée dans la foulée de l'hégémonie de l'homme occidental.

### 3.1.1.1 Entre les apports et les limites des nouveaux programmes

Certes, la Politique a été suivie de programmes avec la création de disciplines qui ont été mises sur pied pour que les établissements scolaires familiarisent les élèves aux principes de base d'une société démocratique, en leur transmettant des connaissances des droits de la personne et des principes de reconnaissance de la diversité et du *vivre-ensemble* dans une société pluraliste. Mentionnons celles susceptibles de contribuer à l'éducation interculturelle, multiculturelle ou antiraciste des élèves, comme Univers social, au primaire, et Histoire et éducation à la citoyenneté, au secondaire, ainsi que le programme Éthique et culture religieuse, qui touche une dimension essentielle des rapports interculturels et interreligieux (MEQ, 1998). Ainsi, Mc Andrew et Bakhshaei (2016) soulignent qu'en dépit de l'accroissement des groupes minoritaires et immigrants au niveau national et des peuples non occidentaux sur le plan international dans les manuels d'histoire scolaire à partir des années 1990, l'apport des groupes minoritaires à la société québécoise est très peu mis en valeur encore aujourd'hui. Dans une étude menée par Kanouté et Charette (2018) auprès d'adolescents issus de l'immigration à Montréal, la situation de minoration se reflète dans le rapport des jeunes à l'histoire nationale enseignée à l'école. La majorité des jeunes (dix sur onze) mentionnent leur désintérêt pour cette discipline et ne se sentent pas concernés par l'histoire enseignée. D'après les autrices, ces jeunes souhaiteraient une meilleure prise en compte de la perspective, des savoirs et des valeurs des groupes minoritaires dans le curriculum scolaire et dans l'agir des acteurs de l'école en général. L'enseignement de l'histoire nationale devrait faire davantage référence aux personnages/ethnies qui ont joué des rôles importants dans l'histoire du Québec. Ainsi, Kanouté (2007b) rappelle l'importance de sensibiliser les enseignants au fait que l'identité est une construction dynamique et qu'il faut tenir compte de son double jeu d'affirmation et d'assignation. L'histoire, selon Kanouté et Charette (2018), devrait être vue comme « une histoire commune et non comme un espace d'altérité (eux/nous) et d'illégitimité » (p. 37).

Parallèlement, dans le milieu francophone, l'éducation interculturelle s'est fait reprocher d'avoir privilégié une perspective simpliste sur l'identité et l'appartenance culturelle (Mc Andrew, 2001). La prévalence des identités multiples chez les jeunes d'origine immigrée, notamment chez ceux de la deuxième génération, doit être prise en compte. L'autrice souligne que l'ethnicité ne représente qu'un des éléments identitaires; le jeune peut, selon les contextes dans lesquels il se trouve, solliciter l'identité ou les identités qui le définissent le mieux. De plus, parmi les critiques, elle dénonce aussi les activités pédagogiques fondées sur une définition rigide des caractéristiques culturelles des élèves. L'éducation interculturelle s'est fait aussi reprocher de ne pas atteindre ses promesses d'égalité et de transformation sociale. Elle visait à

combattre les préjugés individuels, mais sans attaquer la racine des inégalités. Par ailleurs, Potvin (2018) souligne que l'éducation interculturelle était axée sur la « connaissance de l'Autre » plutôt que sur le *vivre-ensemble* et peinait à reconnaître les identités multiples des jeunes de la deuxième génération. L'autrice explique que dans les activités et dans le matériel scolaire, l'accent était mis sur les différences plutôt que sur les ressemblances, et qu'on enseignait aux élèves à accepter les différences sans remettre en question leur construction sociale.

Un volet important de la contribution de l'éducation interculturelle ou inclusive est son envergure critique et antiraciste. Selon la définition de Potvin (2015), l'éducation inclusive : « relie les approches critiques/antiracistes, interculturelles et “civiques” à travers le paradigme de l'équité (articulant besoins, différences, droits et moyens) » (p. 28). Elle repose, comme l'approche antiraciste, sur une démarche de prise de conscience critique et transformative des acteurs scolaires, puis de mise en œuvre de moyens d'équité. Ces deux perspectives, d'après ces auteurs, partagent aussi un même système explicatif, selon lequel les rapports sociaux (de race, de classe, de genre ou autres) génèrent des inégalités sociales souvent interreliées. Sur le terrain, dans les institutions scolaires, la réalité est tout autre. Plusieurs experts internationaux aux États-Unis (Brown-Jeffy et Cooper, 2011) et en France (Dhume-Sonzogni, 2007), ont abordé le problème de l'invisibilité des discriminations, en particulier du racisme dans le système d'éducation et dans les pratiques des enseignants. Ces auteurs l'expliquent par une sorte d'aveuglement face au racisme (*colorblindness*)<sup>66</sup> et aux différences entre les élèves.

Ce constat a aussi été fait au Québec par Potvin *et al.* (2006). Ces autrices discutent des pratiques éducatives qui ne se limitent qu'à « célébrer » les différences. Elles ont mené l'étude en milieu scolaire francophone à Montréal, qui montre une inscription, de la part des intervenants scolaires, à des perspectives et à des activités antiracistes qui abordent des enjeux tels que l'égalité des chances et des résultats pour les jeunes issus des minorités, l'existence des rapports inégalitaires entre divers groupes nationaux et mondiaux, la transformation des savoirs, pratiques et règles ayant des effets inégalitaires.

Tel que le rappelle Potvin (2018), la recherche pointe encore aujourd'hui vers la nécessité d'outiller le personnel scolaire à saisir la dimension systémique des inégalités, les « zones de vulnérabilité » et les manifestations des rapports de force en ce milieu. L'autrice souligne également l'importance de faire des

---

<sup>66</sup> Le *colorblindness* est ce que King (1991) appelle un « racisme inconscient » qui justifie l'inégalité et l'exploitation en acceptant l'ordre existant comme étant naturel, pris pour acquis et interchangeable (p. 67).

liens entre ces réalités et les normes et pratiques qui prévalent dans leurs établissements ou leurs classes. De cette manière, la formation interculturelle demeure pertinente pour les acteurs scolaires, elle est indispensable pour faciliter un recul, pour remettre en perspective les enjeux qui entourent la diversité culturelle et pour stimuler une réflexion en profondeur (Ouellet, 2002). Toutefois, d'après l'étude effectuée par Mascary (2017), les intervenants scolaires sont peu attirés par des formations interculturelles offertes par le MELS du Québec, dans le contexte d'une société plurielle et diverse. L'auteur propose de mieux connaître les outils dont disposent les intervenants scolaires pour composer avec les situations d'interculturalité, mais surtout, d'étudier les ressources sur lesquelles s'appuie l'organisation scolaire, et comment celles-ci sont perçues.

A propos des relations familles-écoles, qui constituent un des domaines de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, le MELS (2014) révèle avoir connu un progrès significatif au cours des quinze dernières années. Toutefois, tel que le souligne Bakhshaei (2015), il y a encore des efforts à fournir afin de soutenir les liens entre l'école et les organismes qui servent directement les enfants issus de l'immigration et leurs familles. Surtout pour celles qui vivent de la marginalisation à cause de leur faible maîtrise du français ou de leurs conditions socioéconomiques difficiles qui vont en conséquence avoir des impacts sur le processus de socialisation identitaire.

### 3.2 Enjeux linguistiques et identité

Dans le contexte québécois, comme indiqué dans les paragraphes précédents, l'école a le mandat d'assurer la socialisation linguistique de ses nouveaux arrivants. En 2016, selon Statistique Canada (2016), les langues « immigrantes », soit les langues autres que le français, l'anglais, les langues autochtones et les langues des signes, constituaient la langue maternelle de 22,3 % de la population canadienne (plus de 7,7 millions de personnes). Les langues « immigrantes » les plus parlées à la maison étaient le mandarin, le cantonais, le pendjabi, l'espagnol, le tagalog et l'arabe.

En 2017, près d'un tiers des élèves québécois étaient issus de l'immigration, de première ou de deuxième génération (Grenier, 2018). Certes, l'île de Montréal en accueille toujours la majorité, mais les banlieues connaissent une augmentation constante de ces élèves. Dans ce contexte de diversité croissante, le gouvernement du Québec souligne l'importance que l'École québécoise devrait, en tant qu'« agent de cohésion », favoriser l'apprentissage du vivre-ensemble et le développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité (MEQ, 2001). D'après Audet et Gosselin-Gagné (2019), il aura fallu près de

20 ans, après l'adoption de la loi 101, moment à partir duquel les écoles de langue française, traditionnellement homogènes, ont dû faire face aux défis du pluralisme et à la diversité, pour que soit proposée une actualisation de l'approche interculturelle en milieu scolaire.

En ce qui concerne les pratiques linguistiques, Statistique Canada (2016) révèle que les familles immigrantes au Québec, composées de deux parents nés à l'étranger et ayant la même langue maternelle, considèrent important d'utiliser la langue officielle avec la maternelle et cela autant dans l'opinion des parents (64 %) que dans celle de leurs enfants (53,2 %). Par contre, la proportion des enfants parlant uniquement l'anglais ou le français est plus forte que celle de leurs parents; 24,4 % ne parlent qu'une langue officielle à la maison versus 2,5 % pour leurs parents.

Plusieurs études menées par des chercheurs tels que Armand *et al.* (2008, 2011, 2012, 2014), Toussaint (2010), Mc Andrew (2010, 2011), Bakhshaei (2015), Audet et Gosselin-Gagné (2019), pour n'en nommer que quelques-uns, ont évalué, sur une période de plus de 30 ans, l'intégration linguistique à l'école au Québec. À quelques exceptions près, tous les élèves des familles immigrantes, en vertu de la loi 101, sont scolarisés dans un réseau d'enseignement de langue française. Les bilans qui ont été basés sur les résultats aux examens ministériels révèlent que les acquis en français sont satisfaisants, si l'on considère que pour la plupart d'entre eux, le français n'est pas la langue maternelle. Ces résultats peuvent témoigner, selon Bakhshaei (2015), de la qualité des services à travers l'approche pédagogique reçue par les enseignants.

De nombreuses études ont aussi fait l'objet de la nécessité de valoriser la diversité linguistique et culturelle à l'école, dont celles menées à Vancouver par Dagenais (2003), Dagenais et Jacquet (2001), réalisées auprès d'élèves de différentes origines. Ces études révèlent qu'ils avaient construit des représentations positives de leur identité en tant que plurilingues. Ces représentations étaient liées, selon Dagenais (2003), à celles qu'avaient leurs parents immigrants du plurilinguisme en référence avec leur propre vécu migratoire. Pour eux, la connaissance de plusieurs langues facilitait l'accès à diverses communautés de prestige et à un statut social amélioré. Il ressort également de ces études que le soutien adéquat, par les acteurs scolaires, contribuerait à une construction identitaire pluriculturelle harmonieuse. Ainsi, Archambault *et al.* (2018) soulignent que les écoles qui valorisent les cultures et les langues d'origine autorisent leurs élèves à utiliser une langue autre que celle de scolarisation dans des contextes variés, ailleurs que dans les cours de langue ou en classe d'accueil. Ces écoles mettent en place des activités qui valorisent et favorisent le plurilinguisme et accordent une place à la diversité culturelle et linguistique dans

différentes activités autres que les cours. Ces initiatives, par conséquent, favorisent le développement d'attitudes positives face à la diversité et contribuent au développement identitaire des élèves (Armand *et al.*, 2014).

Lory et Armand (2016) soulignent que la diversité linguistique et culturelle ne fait pas toujours l'objet d'une valorisation par le système scolaire. Il est donc important de rappeler que la construction des identités linguistiques et ethnoculturelles incarne un processus complexe et dynamique, qui « s'exerce tout au long des interactions de l'existence et qui lie étroitement la relation à soi et la relation à autrui » (Lipiansky, 1998, p. 21), et cela dans un processus de rapprochement et de différenciation par rapport à l'*Autre*. De cette manière, l'école joue un rôle important de transmission identitaire et langagière. Toutefois, comme souligné par Dagenais (2008), les études sur l'apprentissage des langues montrent que les élèves de groupes minoritaires sont marginalisés et en danger d'échec scolaire quand leurs pratiques langagières et leurs connaissances culturelles ne sont pas soutenues par l'école. Renier l'héritage linguistique et culturel des élèves peut avoir des effets néfastes. À ce sujet, Armand *et al.* (2008) font état des conséquences sur le plan socioaffectif qui placent les élèves en situation qu'ils qualifient d'« insécurité linguistique » lorsque les langues parlées par les élèves ne sont pas reconnues et sont autres que celle de la scolarisation. Cette « insécurité », dont parlent ces auteurs, est susceptible d'amener les élèves à développer un sentiment de discrimination, une baisse de l'estime de soi, ainsi que des difficultés à transférer des acquis cognitifs et langagiers d'une langue à l'autre.

De la même façon, Kanouté *et al.* (2008) mettent de l'avant les défis auxquels font face les élèves issus de l'immigration récente, qui se retrouvent dans des classes d'accueil à Montréal et qui sont confrontés à l'épreuve de l'apprentissage accéléré du français. Les autrices mentionnent des témoignages d'étudiants et d'enseignants de ces classes qui soulèvent l'importance de tenir compte de la déstabilisation identitaire et de la frustration vécues par les élèves, à ne pouvoir actualiser les savoirs scolaires qui sont bien acquis dans une autre langue. D'autres difficultés qu'ils peuvent vivre concernent le retard scolaire qui, selon Armand *et al.* (2011), est causé, entre autres, par une scolarité interrompue par la violence et par les trajectoires migratoires difficiles. Nous rajouterions aussi la difficulté, autant pour ceux de la première que de la deuxième génération, pour qui le milieu scolaire ne tient pas suffisamment compte de leur langue maternelle, afin de mieux les aider à s'approprier la langue d'usage du milieu scolaire et de la société. Car comme le soulignent Archambault *et al.* (2018), les élèves issus de la diversité possèdent une identité pluri- ou multiculturelle, ce qui : « renvoie à la capacité individuelle de se définir et de s'accepter en tant que membres

de plus d'un groupe ethnoculturel » (p. 20). Cette capacité peut être le résultat de l'effort pour une incorporation positive du plurilinguisme à l'école (Armand et Dagenais, 2012), sans que cela soit vécu comme une menace pour le vivre ensemble ou pour la vitalité du français en tant que langue d'enseignement qui permettrait une ouverture aux enjeux identitaires.

### 3.2.1 Enjeux identitaires

Les contextes scolaires qui peuvent donc valoriser les ressources linguistiques et culturelles des élèves plurilingues se concrétisent en encourageant à partager leurs connaissances et à adopter une image positive de leur identité. Selon Camilleri *et al.* (1998), l'adoption des stratégies par cohérence complexe permettent un équilibre entre culture d'origine et culture du pays de réception afin que les élèves de première ou de deuxième génération ne soient pas amenés à rejeter l'un ou l'autre de ces deux pôles. Toutefois, Camilleri *et al.*, (1998) nous rappelle que parfois le sujet se distancie à la fois de la culture d'origine et de la culture de la société réceptrice ou encore de celle où il est né, créant ainsi une troisième voie. Parmi les moyens mis en place par certains acteurs scolaires à Montréal, on retrouve le soutien au développement d'une identité pluriculturelle, par l'entremise d'activités parascolaires comme les ateliers d'expression théâtrale plurilingues (Armand *et al.*, 2011). Également, tel que le proposent Mc Andrew et Bakhshaei (2016), la promotion et l'accès à des activités parascolaires pertinentes peuvent agir comme espace de réparation des tensions liées à l'immigration, afin de favoriser l'épanouissement et l'intégration des élèves. Ceci permet, sans doute, un soutien à la construction identitaire de ces jeunes qui passe aussi par la reconnaissance et la valorisation de leur diversité linguistique et culturelle.

La complexité du processus d'intégration des familles migrantes s'appuie aussi sur les liens avec la fonction identitaire jouée par les langues parlées dans la sphère familiale et scolaire, comme mentionné auparavant. L'école est donc bien reconnue comme agent de transmission langagière et marqueur identitaire important (Gérin-Lajoie, 2010; Landry *et al.*, 2010). Nous devons en grande partie à Bourdieu (1970), en collaboration avec Passeron, le travail critique sur l'institution scolaire en France, dans lequel ils analysèrent le rôle de l'école dans la reproduction des inégalités perpétrées (Kanouté, 2002). Bourdieu (1982) mentionne qu'il s'agit de « l'unification du marché linguistique », montrant ainsi les liens de pouvoir du groupe dominant qui valorise son répertoire linguistique en excluant les langues des autres groupes, dits minoritaires. Ce qui nous amène à nous poser la question sur la situation au Canada et plus précisément au Québec aujourd'hui quant au processus subtil de l'exclusion, de la part de l'école, envers les enfants dont la langue parlée à domicile n'est pas celle de la langue d'enseignement.

À cet égard, de nombreux auteurs (Billiez, 2011; Dagenais, 2008; J. L. Green et Wallat, 1981; Kanouté et Vatz Laaroussi, 2008; Rayna, 2016; Rezzoug et Moro, 2011) ont souligné les bénéfices de la connaissance de la langue maternelle des élèves immigrants au plan cognitif, culturel et affectif. D'après les recherches menées par Dagenais (2003) à Vancouver, l'immersion des étudiants aux diverses origines linguistiques ont révélé que les enfants d'immigrants avaient construit des représentations positives de leur propre identité langagière et qu'ils se considéraient comme plurilingues. La transmission de la langue d'origine de leurs parents requiert alors une détermination parentale pour les accompagner dans ce cheminement, puisque l'élève qui grandit entre deux mondes voudra ressembler aux autres enfants et apprendre la langue de l'école pour ainsi éviter un possible clivage.

### 3.2.2 Clivages langagiers

Le clivage entre la langue parlée à la maison et celle de l'école a été abondamment documenté, surtout en France (Billiez, 1985, 2011; Rezzoug et Moro, 2011) et en Belgique (Verhoeven, 2006). Les résultats montrent la difficulté sociétale de favoriser le bilinguisme des enfants immigrants de la deuxième génération. Pour Rezzoug et Moro (2011), il semblerait qu'ils aient deux postures; soit ils sont à l'aise dans les deux langues, soit dans aucune. Selon les auteurs, ceux qui maîtrisaient bien la langue de leurs parents auraient plus de facilité à apprendre une seconde langue. Rayna (2016), dans une étude comparative auprès de jeunes enfants d'immigrants, menée dans cinq pays occidentaux, dont la France et les États-Unis, souligne le monolinguisme qui est toujours favorisé en France, comparativement au bilinguisme aux États-Unis où l'espagnol est la deuxième langue officielle parlée dans plusieurs États. L'autrice constate, à travers l'observation participante utilisée dans sa recherche, comment les ressources linguistiques des enfants plurilingues peuvent être validées ou non à l'école, affectant leur processus de construction identitaire, autant sur le plan familial que sur le plan scolaire.

Toutefois, Chomentowski (2008) constatait que même si on préconise la diversité des apprentissages linguistiques des populations migrantes, celles-ci font face à un sentiment d'exclusion issu du fait que parler une langue différente de celle de l'école serait perçu comme un handicap. En effet, plusieurs auteurs, tels que Bourdieu (1982), Moro (2002), Billiez (2011), et Rezzoug et Moro (2011), pour n'en nommer que quelques-uns, s'entendent pour relever le fréquent regard dévalorisant de l'école vis-à-vis de la langue maternelle de ces enfants ne parlant pas aisément le français comme langue seconde. À ce sujet, Chomentowski (2008) souligne comment, pour certains enseignants, l'utilisation à la maison d'une langue

différente est synonyme de handicap à l'apprentissage du français, ce qui peut induire des comportements d'incompréhension et de rejet envers ces-élèves, avec leurs impacts sur le processus identitaire.

### 3.3 Enjeux identitaires des jeunes issus de l'immigration en contexte scolaire

Nous avons mentionné dans le chapitre précédent comment les stratégies identitaires, fruit d'un processus constamment en action, font émerger les négociations que les enfants de la deuxième génération d'immigration doivent mettre en place pour se mouvoir entre les espaces social, scolaire et familial en confrontant des enjeux identitaires multiples et dont nous exposons quelques-uns en lien avec notre recherche. Certes, l'expérience socioscolaire occupe une place importante pour l'élève dans sa construction identitaire, que ce soit à travers les relations interethniques qu'il développe avec d'autres enfants ou celles avec les enseignants. Cependant, tel que souligné par Bouteyre (2004), l'aspect affectif est important dans ces enjeux, par la présence permanente de l'Autre et des conflits quotidiens, puisque cela peut engendrer des sentiments de dévalorisation, d'exclusion et autres. Van Houtte et Stevens (2009) ont souligné l'importance de la perception d'appartenance, du fait de se sentir intégré émotionnellement, avec son rôle dans l'intégration socioscolaire. Cependant, peu d'études traitent les enjeux identitaires que peuvent expérimenter ces enfants au primaire. D'ailleurs, celles sur les enfants d'origine salvadorienne issus de la deuxième génération à Montréal semblent inexistantes. Par contre, les recherches sur les expériences socioscolaires en lien avec la construction identitaire des adolescents et des adultes issus de l'immigration au Québec et dans le reste du Canada sont plus nombreuses. Citons l'étude de cas effectuée par Bernhard *et al.* (1997) auprès d'enfants latino-américains de la première génération à l'école primaire à Toronto. Elle nous donne un aperçu des enjeux identitaires vécus en milieu scolaire et comment certains d'entre eux sont encore présents dans cette population. Comme le remarquent ces autrices, il existe un impact de la culture dominante de l'école sur les négociations identitaires que doivent développer les enfants des immigrants. Afin de mieux s'adapter à cette culture, ils vont utiliser une stratégie *assimilatrice* qui, selon Camilleri *et al.*, (1998), se définit par un investissement plus ou moins complet de l'individu à travers l'intégration et l'acquisition d'attitudes et de valeurs du système dominant afin de s'y adapter plus facilement. Dans ce cas-ci, l'enfant va valoriser l'identité de la culture des enseignants ou celle de l'établissement qui prévaudra sur son identité et sa culture d'origine. Par contre, ce type de stratégie, selon Bernhard *et al.* (1997), peut provoquer un éloignement de la culture d'origine et par conséquent, une perte de l'identité, pouvant engendrer une détresse psychologique.

D'autre part, Bash (2005) et Mc Andrew (2015) parlent d'identité *hybride* produite dans l'environnement scolaire pour composer avec une situation de clivage entre la famille et l'école. Les jeunes issus de l'immigration vont alors adopter leurs comportements et leurs façons d'être en fonction des contextes et des personnes avec lesquelles ils entretiennent des rapports. Or, soutient Bash (2005), cette stratégie engendre la difficulté à se définir ainsi qu'un manque de repères et contraint les jeunes à se soumettre à des chocs psychologiques, sociaux et culturels. Un vécu scolaire plus positif semble lié, selon Lafortune et Kanouté (2007), à une meilleure intégration identitaire et sociale qui se traduit par l'utilisation de stratégies par *cohérence complexe*<sup>67</sup>. Alors qu'un vécu scolaire moins favorable serait lié à une forme de polarisation de l'identité vers l'assimilation ou la séparation qui se réalisent par l'usage de stratégies par *cohérence simple* donnant lieu à un vécu scolaire moins harmonieux.

Cependant, le vécu scolaire et ses enjeux identitaires ne relèvent pas d'importantes différences entre la première et la deuxième génération dans l'étude effectuée par Lafortune et Kanouté (2007), auprès des jeunes d'origine haïtienne à Montréal. Leurs résultats font ressortir le partage d'un même vécu d'origine immigrée et le souci face à leur avenir dans la société québécoise. Or, les jeunes de l'étude mentionnent le besoin de reconnaissance et font part du racisme qu'ils peuvent vivre en contexte scolaire. Soulignons que la question de la couleur de la peau et l'appartenance à une minorité visible, pour les parents et leurs enfants, font partie des enjeux identitaires avec lesquels ils doivent composer, surtout à l'école, ce qui rend particulièrement difficile le vécu scolaire par le fait de se sentir isolé, rejeté et exclu.

Dans ce même ordre d'analyse, Dei *et al.* (2000) ont souligné qu'au Canada, les enfants noirs et autochtones rencontrent plus de difficultés à l'école et sont plus sujets au racisme et aux discriminations. Selon ces auteurs, le vécu scolaire de ces enfants est influencé de la même manière par l'appartenance à la première ou à la deuxième génération que par l'appartenance à une minorité visible. De la même façon, Potvin *et al.* (2013) citent l'étude encore plus ancienne de Laperrière (1989-1991), menée auprès d'adolescents sur la construction des relations interethniques et des enjeux identitaires vécus dans deux écoles montréalaises, qui révélait le racisme perçu par les jeunes des minorités visibles et son incidence

---

<sup>67</sup> Camilleri (1990) mentionne deux grandes catégories de stratégies : *les stratégies par cohérence simple* et *les stratégies par cohérence complexe*. Les premières évitent le conflit entre les exigences de l'un des deux codes culturels en optant pour l'un ou l'autre sans chercher à les réconcilier (séparation ou assimilation). Les stratégies de la deuxième catégorie renvoient à des opérations moins simplistes et tâchent de faire cohabiter les deux perspectives culturelles en présence.

dans la construction de leur identité et de leurs stratégies d'intégration. Cela avait comme conséquence d'entraîner un isolement ethnique progressif.

D'ailleurs, Meintel (2018) signale que les différences de couleur de peau et de religion demeurent des obstacles à un sentiment d'appartenance au Québec pour les jeunes issus de l'immigration. Cette tendance, souligne l'auteur, était déjà présente lors de ses observations, il y a 25 ans, soit dans la distinction que font les jeunes entre les « vrais » Québécois et les autres. Rousseau *et al.* (2010) font état aussi de la discrimination que subissent ces jeunes et les problèmes de comportement qui s'ensuivent. Les résultats de leurs recherches montrent l'ampleur de cette attitude vécue par les jeunes originaires des Caraïbes et des Philippines à l'école, et comment ceux-ci s'indignent du silence et de la résignation de leurs parents face à cette pratique. Cela révèle que la discrimination n'est pas seulement au cœur du vécu scolaire, mais aussi du vécu des familles dans la société. L'un de ces enjeux est celui de la diversité linguistique.

### 3.3.1 Enjeux identitaires et langue maternelle

La question d'autres enjeux identitaires partagés par ces jeunes, donc nous retrouvons ceux liés au processus linguistique, concernent la langue maternelle. Cet enjeu identitaire joue un rôle dans les relations interethniques et dans l'établissement de rapports de domination dans la société et dans le monde scolaire. D'après Rezzoug *et al.* (2007), l'école a beaucoup de difficulté à prendre en compte de manière positive le bilinguisme de ces enfants, porteurs de deux langues et de deux univers culturels distincts, entraînant une situation de stigmatisation et de minoration. Toutefois, malgré l'implantation du programme ÉLODIL<sup>68</sup> au Québec en 2003-2004, qui consistait à développer des attitudes positives face à la diversité linguistique et culturelle dans les écoles, ainsi qu'à préparer les élèves à vivre dans des sociétés linguistiquement et culturellement diverses, ces jeunes doivent encore composer avec la dévalorisation de leur langue maternelle dans l'espace scolaire.

---

<sup>68</sup> D'après Armand *et al.* (2008), le programme ÉLODIL a été inspiré du courant *Language Awareness* (Éveil aux langues) qui est apparu en Grande-Bretagne, au début des années 1980, grâce à Hawkins (1984) ainsi qu'à James et Garrett (1991). Le concept de *Language Awareness* est né en même temps qu'une série de rapports gouvernementaux soulignant les besoins des enfants d'origine immigrante en milieu défavorisé (Armand *et al.*, 2008). Ses objectifs visaient à établir un pont entre la langue d'enseignement, l'enseignement des langues dites étrangères, et les langues d'origine des enfants immigrants, à contrer les préjugés liés aux langues et à donner un aperçu du fonctionnement de différentes langues (en développant des capacités métalinguistiques).

L'étude de Lafortune et Kanouté (2007), auprès des enfants de première et de deuxième génération d'origine haïtienne, a démontré que les enjeux linguistiques ont été davantage placés sur le terrain des valeurs que sur celui de l'identification ethnoculturelle. Les jeunes de première génération se distinguent de ceux de la deuxième dans l'utilisation de la langue maternelle (créole) à la maison contrairement à la deuxième génération qui ne parle que le français à la maison. Toutefois, chez certains répondants de l'étude, parler créole à la maison leur est interdit par les parents. Cette proscription est, selon les autrices, une manifestation du rapport créole/français existant en Haïti où la première langue est dévalorisée par rapport à la seconde qui est revêtue de prestige et associée au pouvoir.

Pourtant, parler la langue d'origine à la maison chez les jeunes, de la première ou deuxième génération québécoise (Mimeault *et al.*, 2002), n'exclut absolument pas une appartenance québécoise, de même que le fait d'être né au Québec ne présume pas d'une appartenance québécoise.

Les enjeux identitaires auxquels sont confrontés les enfants d'immigrants, au primaire comme au secondaire, peuvent les exposer à devoir trouver des stratégies de négociation. Selon Potvin (2007), les jeunes de la première et de la deuxième génération de leur étude définissent leur vécu scolaire à travers les relations entretenues à l'école. Ils contournent parfois les règles scolaires jugées trop injustes au niveau linguistique, qui les oblige à parler français dans la cour de récréation, en se passant des billets dans les classes pour s'exprimer dans leur langue maternelle. D'ailleurs, les autrices soulignent que les élèves du primaire, issus de la deuxième génération, expriment une plus forte appartenance à l'identité familiale et une plus grande idéalisation du pays d'origine de leurs parents que ceux du secondaire, qui prennent davantage une distance de leur famille.

Comme le rappelle Moro (2017), certains enfants arrivent à créer un vécu scolaire harmonieux en se nourrissant de la rencontre avec les compagnons issus d'autres communautés. Toutefois, en France, ce n'est pas le cas pour tous, écrit l'autrice : « D'autres le font au prix d'un coût très grand, avec, comme diraient les linguistes, une hypercorrection de la langue, ils s'approprient la langue de l'autre mais parfois avec des fautes d'ajustement dans la mesure où cette langue leur reste extérieure et tous les savoirs qui vont avec » (Moro, 2017, p. 94). Car même pour ceux nés dans le pays d'immigration de leurs parents, dans ce cas-ci le Canada, le français demeure une langue seconde, les concepts, les mots ne sont pas tous familiers, il faut alors les conquérir<sup>69</sup>. La question qui se pose pour eux, note l'autrice, est d'avoir envie de

---

<sup>69</sup> Expression empruntée à Moro (2017).

se battre pour acquérir ce dont ils ont besoin à l'école, de le désirer suffisamment pour dépasser les obstacles du regard peu bienveillant, parfois excluant.

L'analyse bibliographique réalisée nous fait affirmer que l'école doit continuer d'œuvrer en faveur de la diversité linguistique, et non percevoir celle-ci comme une menace, mais comme un atout dans un milieu de vie qui doit promouvoir et pratiquer l'équité et le « vivre ensemble » afin de prévenir les malaises identitaires.

### 3.3.2 Entre identification unique et multiple : les malaises identitaires

Du côté de l'Europe, plusieurs recherches sur l'identification culturelle des jeunes de deuxième génération ont été menées, notamment en France, en Belgique et dans les Pays-Bas, ou encore aux États-Unis. Les résultats montrent que les jeunes utilisent une variété de termes afin de définir leurs processus d'identifications multiples. Ils semblent avoir des identifications « multiples, à trait d'union, contextuelles et mouvantes » (de Villers, 2005; Moro, 1994, 2010b, 2012; Sabatier, 2006; Verhoeven, 2006). Ainsi, Magnan *et al.* (2017) rapportent que les jeunes d'origine immigrante ne s'identifient que très rarement à la seule identité nationale du pays où ils sont nés et, s'ils le font, c'est en la combinant avec une identité qui est celle du pays d'origine de leurs parents.

Au Québec, les chercheurs ont reconnu des mouvements identitaires semblables à ceux de l'Europe. Ainsi, comme le soulèvent Magnan *et al.* (2017), ces jeunes tendent à revendiquer des processus identificatoires multiples en s'identifiant à leur pays d'origine et au Canada, plutôt qu'au Québec. Tandis que ceux issus de la deuxième génération ou d'un groupe racisé<sup>70</sup> ont une tendance franche à moins s'identifier aux Québécois dits « de souche » (Chastenay et Pagé, 2007; Meintel et Kahn, 2005; Potvin, 2007). De manière semblable, l'étude menée par Chastenay et Pagé (2007), chez de jeunes collégiens québécois, fait état que ceux de la deuxième génération ont surtout tendance à se référer à une « identité » québécoise « faible » et à une « identité » canadienne « élevée ».

---

<sup>70</sup> Les auteurs font référence à la définition de Eid (2012) sur une étude menée à Montréal concernant la notion de « groupes racisés » : groupes assignés à une catégorie essentialisante, imputée à la nature, par les groupes majoritaires à partir de marqueurs ou traits physiques, culturels ou sociaux (réels ou imaginés, p. ex., peau noire, religion, patronyme). Bien qu'elle soit une construction sociale, la racisation est susceptible d'entraîner des sanctions sociales tangibles comme l'infériorisation, l'exclusion ou des violences proprement physiques.

Pourtant, déjà en 1972, Das avait mis sur pied des programmes en éducation interculturelle pour les enfants et les jeunes, destinés aux enseignants et aux autres professionnels du milieu scolaire. Ses recherches (Das *et al.*, 2005; Das et Perreault, 1997) ont porté sur les malaises identitaires chez les jeunes issus des communautés culturelles de Montréal. Les pistes d'action à l'époque évoquaient la nécessité de faire ce type de projets éducatifs autant auprès des élèves que des enseignants dans les écoles, et cela dès le primaire, tout en misant sur l'importance d'inclure les parents. L'objectif consistait à les outiller pour comprendre ces malaises que peut vivre cette population, afin de les aider à mieux traverser le processus postmigratoire et de comprendre les réalités de la société dans laquelle ils ont émigré. L'autrice soulignait l'importance de préparer les parents à l'adolescence de leurs enfants afin de prévenir, entre autres, le risque de criminalité et de délinquance qui peut survenir lorsqu'il existe un malaise identitaire non reconnu chez le jeune. La recherche de Mc Andrew *et al.* (2015), menée sur dix ans, souligne comment dans un contexte de tension entre l'école et la famille, le développement chez le jeune de leur propre formule identitaire peut être compromis, entraînant ainsi le risque de problèmes psychologiques et de dérives sociales pouvant mener à la délinquance. Nous pensons que la conscientisation des parents doit aussi se faire dès l'entrée à la maternelle où la traversée entre l'univers familial et l'univers scolaire est plus marquée, puisque l'enfant y débutera son processus complexe de construction identitaire, y développera son sentiment d'appartenance et intégrera de ce fait, la dimension sociale plurielle de l'univers scolaire.

#### 3.4 Stratégies, négociations et transmission identitaire par les parents immigrants

Les parents immigrants font face aux difficiles contextes d'immigration qui peuvent affecter la transmission identitaire. Le contexte historique, politique, ainsi que l'histoire individuelle influence le vécu de l'immigration et de ses éventuelles répercussions (Moro, 1994). Les conséquences psychologiques et sociales en lien avec la période prémigratoire (pauvreté, conflits politiques ou armés, violences) sont aussi considérées dans la période postmigratoire sur les individus et leur famille : mauvaise situation économique, déqualification et non-reconnaissance des diplômes, recherche de logement et de travail, et apprentissage de la langue (Rojas-Viger, 2007).

Incontestablement, le contexte postmigratoire va venir ébranler les frontières entre le moi et le non-moi et mettre en péril les évolutions identitaires qui, selon Camilleri (1990), n'ont pas toutes des issues positives. L'immigration vient ainsi secouer à la fois l'individuel (effritement des repères), le relationnel (difficultés conjugales) et le contextuel de l'engagement parental (absence de soutien social), comme le soulignent Pachoud et Lhuillier (2019). L'adaptation (à la langue, aux nouvelles représentations sociales et

culturelles, au système scolaire, au nouveau lieu de vie, etc.) est au cœur de ce processus de changement fondamental, avec son lot de pertes d'illusions et le dur contact avec la réalité qui peuvent contribuer à réduire, entre autres, la disponibilité émotionnelle des parents. Ceux-ci, souligne Taboada-Leonetti (1998), sont aussi confrontés aux regards, généralement dévalorisants, qui leur assignent des identités nouvelles. La confrontation, ajoute l'auteur, avec les projets d'immigration ou l'idée de retour au pays d'origine, de même que les obstacles et l'adaptation à la nouvelle société, rendent nécessaires des remodelages, habituellement douloureux, de leur identité mouvementée.

Ces faits ont été abondamment illustrés dans la littérature dans les vingt dernières années, reconnaissant que de telles conditions, circonstances et situations difficiles peuvent venir fragiliser le migrant et entraîner des problèmes de santé mentale. Ainsi, comme le soutiennent Beiser (1993) et Bibeau *et al.* (1992), l'immigration en soi n'est pas pathogène, mais plutôt les événements qui se greffent au processus d'insertion qui sont susceptibles de faire apparaître des troubles mentaux. Ce sont donc les événements sociaux d'immigration et d'insertion, selon Kanouté (2007a), qui ont des effets directs dans la relation parent-enfant et cela dans plusieurs dimensions de la transmission identitaire.

Les premières recherches présentent leurs résultats principalement sous un angle négatif, tel que mentionné plus haut (Camilleri, 1990; Moro, 1994, 2002; Nathan, 1986; Taboada-Leonetti, 1998). Aujourd'hui, en 2020, les études sur les immigrants et la parentalité en contexte postmigratoire postulent et rendent compte des ressources que possèdent les parents immigrants pour faire face aux difficultés dans le nouveau lieu de vie. Parmi ces travaux, nous retrouvons, entre autres, celles effectuées par Vatz Laaroussi (Vatz Laaroussi, 2001, 2015; Vatz Laaroussi et Messé A. Besson, 2008) et Moro (2002, 2009, 2010b), qui soulignent le côté proactif dans les stratégies individuelles et familiales de ces parents afin que leur insertion sociale et familiale puisse fonctionner favorablement, malgré les obstacles. Tsenova (2020) certifie que toute immigration impose une rupture et une demande de reconstruction psychique dans des espaces culturels différents. Et, que cela se réalise à travers des négociations et des stratégies utilisées autant par les parents que les enfants.

#### 3.4.1 Redéfinitions identitaires : négociations et stratégies des parents face au métissage

Les parents immigrants, comme il a été souligné, vont redéfinir leur identité à travers des négociations et des stratégies en lien avec une identité familiale en reconstruction. La négociation et les stratégies des parents immigrants deviennent alors nécessaires pour s'ouvrir et s'ajuster à de nouvelles redéfinitions

identitaires de soi, dans les rapports du couple et dans l'exercice de la parentalité. À ce sujet, Vatz Laaroussi et Messé A. Bessong (2008) mentionnent qu'ils vivent inéluctablement un processus de changement dans les configurations familiales qui peuvent être adaptées, réceptives ou pas, aux valeurs de leur nouvel entourage. Cela peut entraîner ou non des tensions identitaires internes et externes comme le relèvent les travaux de Camilleri (1990), Clanet (1990) et Vinsonneau (1997). Ces auteurs évoquent comment, en contexte interculturel, ces parents doivent négocier entre affinités, nouvelles formes et règles de vie, valeurs et représentations inédites en lien avec la culture d'origine et celle du pays de résidence. Les stratégies de négociation qu'ils utilisent sont des comportements, des attitudes et des représentations qui impliquent un changement individuel et familial. Certaines des stratégies mises de l'avant par Vatz Laaroussi en 1993 peuvent continuer à être utilisées aujourd'hui puisque l'immigration va réarticuler les changements vécus, subis ou souhaités. Ces mutations auront une incidence dans la transmission et l'estime de soi familiale, en lien avec une identité familiale en reconstruction, du fait de l'immigration, qu'elle soit contrainte ou choisie (Vatz Laaroussi, 1993). Parmi les stratégies énumérées, nous retrouvons les *stratégies offensives de promotion* qui font appel à l'entrée dans la compétition (travail-école) avec l'assimilation des valeurs d'individualité et d'autonomie. C'est surtout une promotion économique et sociale qui est poursuivie par les membres de la famille, qui peut se matérialiser par la participation communautaire dans les groupes sociaux par laquelle il s'agit de promouvoir sa famille et sa reconnaissance.

D'après Vatz Laaroussi (1993), les valeurs, telles que l'autonomie, la négociation formelle, les droits et les responsabilités, sont réajustées au code traditionnel. C'est aussi la valorisation du pays d'origine et la couleur de la peau qui sont à promouvoir comme un *plus* à respecter. Les *stratégies de repli* sont le second type dont fait part Vatz Laaroussi (1993). Celles-ci se manifestent par un isolement familial ou groupal où la nouvelle société est vécue comme menaçante. Leurs manifestations se liront dans des comportements mésadaptés à l'école, au travail ainsi que dans la distanciation linguistique. Finalement, les *stratégies d'assimilation déculturante* sont souvent liées à un vécu douloureux au moment de la décision de l'immigration, dont les effets entraînent des ruptures dans les trajectoires individuelles et dans l'identité des parents comme dans celle des enfants. Nous pouvons conclure que les parents immigrants doivent composer avec les valeurs de la société réceptrice et avec celles de leur origine afin de construire et de trouver leur place en tant qu'individus et parents. Mais surtout, comme l'écrivent Moro et Nathan (2004), pour favoriser le déploiement d'une relation parent-enfant harmonieuse, leur propre inscription dans une filiation et celle de leur enfant pour finalement favoriser le processus de métissage.

Les négociations identitaires utilisées par des parents immigrants nous conduisent donc à affirmer qu'elles s'effectuent par l'intermédiaire du processus d'un métissage culturel. Pour l'expliquer, Clanet (1990) parle de sa construction à travers le concept d'« interculturation » et rend ainsi compte de la dynamique de transformation créatrice qui s'opère dans la rencontre interculturelle. Celle-ci est ponctuée par les marqueurs de l'identité culturelle des parents immigrants, qui favorise l'intégration de nouvelles réalités culturelles qui peuvent se coconstruire, dans le tissage et la tension, mais qui se (re)construisent en continu dans la sphère individuelle et familiale. La négociation identitaire se fait également dans un mouvement entre le lieu d'origine et la nouvelle société. D'après Vatz Laaroussi (2015), il n'y a pas de rupture entre traditions et modernité. Le parent se rappelle de ses racines et d'où il vient, mais il est capable d'intégrer les valeurs de l'environnement récepteur, ce mouvement entre ici et là-bas. Cela nous ramène une fois de plus au métissage culturel. Les allers-retours réels et symboliques de l'ailleurs peuvent être vus comme une sorte de négociation identitaire qui fait partie intégrante du métissage familial se transmettant aux enfants.

#### 3.4.2 Relation parent-enfant dans le processus de transmission identitaire métisse

Le processus de transmission identitaire expose les parents immigrants aux difficultés, mais aussi au désir de transmettre la culture et les valeurs d'origine qui passent inévitablement par l'histoire du récit familial et du pays d'origine. Le mouvement migratoire au Canada et au Québec est avant tout un projet familial. Vatz Laaroussi (2001) souligne comment les politiques d'immigration mettent de l'avant l'importance du « Nous » familial et des réseaux dans lesquels il s'inscrit pour l'insertion sociale des immigrants. Cette particularité est d'ailleurs soulignée par la plupart de ses travaux (Vatz Laaroussi, 2001, 2006; Vatz Laaroussi et Messé A. Bessong, 2008). À savoir d'une part, que dans la Province, la sélection des immigrants favorise les familles avec de petits enfants ou de jeunes adultes en âge de travailler et de procréer.

Or, comme le rappelle Vatz Laaroussi (2007), les familles immigrantes et réfugiées ne sont pas toutes en difficulté, malades, vulnérables ou impuissantes, un bon nombre d'entre elles sont porteuses d'un désir de transmission et d'un « Nous » familial fort. Celui-ci s'exerce, selon l'auteur, sur un système de signes et de sens, depuis l'apprentissage au partage d'un inconscient collectif familial, visant à construire des identités nouvelles, tout en maintenant une continuité symbolique, en lien avec les valeurs et coutumes de leur lieu d'origine. Toutefois, souligne Moro (2010a), pour que ces parents se sentent bien avec leurs enfants, il faut qu'ils soient à l'aise avec les choix éducatifs et affectifs, et ne soient pas contraints de tourner le dos à leur culture d'origine.

De là l'importance de reconnaître que la transmission est alors possible entre parents et enfants, mais il y a des impasses qui peuvent devenir des obstacles comme le trauma migratoire, vécu par les parents, et qui peut être transmis aux enfants. Moro (2002) a démontré les liens entre vulnérabilité psychologique et le fait d'être enfant de immigrants. Elle évoque la question de l'identité qui se transmet par le récit familial et de l'impossibilité parfois, pour ces parents, de raconter certains événements, ce qui peut entraîner par le fait même la difficulté de s'enraciner. La transmission de cette histoire peut être alors tabou et empêcher la mise en œuvre, d'après Idris (2009), du processus d'élaboration des métissages dans l'espace sociétal. C'est là que la résilience des parents est importante et que leurs stratégies familiales vont leur permettre de parler des difficultés vécues afin de rebondir. D'ailleurs, Moro (2004), insiste que pour ces parents, il est essentiel de « raconter pour transmettre, pour s'enraciner ». En effet, transmettre, c'est le projet le plus important à réaliser, et l'outil dont ils doivent se servir est la mémoire (Tsenova, 2020), vu que celle-ci organise la transmission du « mythe familial » (Neuburger, 1995, cité dans Tsenova, 2020), élément organisateur central, puisqu'il engage un processus d'autoréparation favorisant le processus de construction identitaire familiale. La famille pourra alors articuler son propre mythe fondateur qui sera constructeur, en continuité ou non, avec la génération précédente. Par ailleurs, il n'y a pas que le trauma migratoire ou la difficulté de transmettre le récit de l'histoire familiale qui est ardu, mais surtout comment le dire aux enfants, quand de plus, il y a le défi de la construction de la parentalité en contexte postmigratoire. Comme le rapporte Moro (2017), certains parents, trop vulnérables ou mis dans des situations difficiles, sont tellement occupés à mettre en œuvre des stratégies de survie (psychique, matérielle), qu'ils sont en difficulté de discourir ou dans l'impossibilité d'offrir autre chose à leurs enfants que la précarité du monde et ses complexités. Cela fait un rappel aux *stratégies d'assimilation déculturante* utilisées quand la nouvelle société est perçue comme menaçante. L'étude de Mansouri (2013) sur la violence de la colonisation qui laisse ses empreintes auprès de familles immigrantes algériennes en France et de leurs adolescents de la deuxième génération met en évidence l'importance de la subjectivité, de la narrativité et des trous dans les récits que ces adolescents font de l'histoire et du pays d'origine de leurs parents qui sont dans l'impossibilité de transmettre le récit familial.

Soulignons que l'état des connaissances sur la relation parent-enfant dans la transmission renvoie au désir d'inculquer la culture et les valeurs ayant migré avec eux, mais aussi de favoriser l'ouverture à la diversité culturelle, permettant ainsi aux enfants des appartenances sociales et identitaires multiples et dynamiques. Ces deux phénomènes s'enrichissent mutuellement, donnant lieu au processus de métissage équilibré.

### 3.5 Entre négociations identitaires des enfants dans la famille et à l'école : le métissage

La confrontation à des registres culturels différents, ceux familiaux et ceux de l'espace scolaire, souvent dominants, retiennent notre attention, car ils peuvent être relativement indépendants les uns des autres, ou se fusionner, ou encore être en conflit (Bouche-Florin *et al.*, 2007) avec leurs impacts dans le processus du métissage. Il est important de reconnaître que cette confrontation à laquelle sont exposés les parents immigrants, de prime abord, dans la nouvelle société, et par la suite avec leurs enfants dans les espaces de socialisation, est le propre des relations intergénérationnelles soumises à des stratégies négociables.

Les négociations identitaires, de ce fait, peuvent renfermer des contradictions, des conflits ou des dialogues entre différents registres culturels : ceux des parents amenés avec eux lors de l'immigration; et ceux de l'institution scolaire, souvent premier lieu de socialisation de l'enfant de la deuxième génération. Comme le soulignent Bouche-Florin *et al.* (2007), ces différences ont lieu sur plusieurs fronts : familial, scolaire et linguistique. Ces auteurs prouvent que l'identité se construit à travers la mouvance des cultures et le processus de métissage. Pour Erikson (1968/2011), si la quête identitaire est à son apogée à l'adolescence, la construction du soi commence dès la petite enfance et se poursuit tout au long de la vie. Dans ses travaux, l'auteur mentionne l'importance des premiers lieux de socialisation et donc des premières figures d'identification, dans l'activation des processus d'exploration identitaire. Pour Malrieu (1980), l'enfant, entre 6 et 12 ans, continue d'explorer son identité sociale en construisant son propre système de valeurs et de représentations à partir de ce qu'il connaît des adultes proches de lui (parents, famille, enseignants). C'est aussi à cet âge qu'il désire tirer profit des savoirs dispensés par l'école et développer son intelligence, pour sa propre progression sociale. L'auteur remarque que c'est surtout la période où l'identité s'élabore dans une discussion sur soi, en lien avec autrui et davantage dans la comparaison à l'Autre, qui se fera surtout dès son entrée à l'école. Toutefois, avant d'être scolarisé, il baigne déjà dans la langue maternelle parlée à la maison. Il utilise ainsi les interactions langagières pour se dire, pour jouer et pour construire sa relation à autrui. La plupart des enfants d'immigrants, écrit Chomentowski (2008), sont bilingues ou multilingues, du fait de la coexistence de plusieurs groupes linguistiques locaux dans le quartier. L'autrice conclut que pour les linguistiques, l'acquisition de cette langue première, dans un espace familial harmonieux, serait un pas important dans la construction identitaire de l'enfant.

Les enfants d'immigrants sont alors exposés, comme nous l'avons analysé dans les paragraphes précédents, à différents registres linguistiques, surtout phonétiques et culturels, tout d'abord ceux

familiaux et plus tard ceux de la culture de l'école et du social. Donc, avec la fréquentation de nouveaux espaces de socialisation, ils prendraient progressivement conscience de leur statut minoritaire, ce qui pourrait les mener à avoir des sentiments ambivalents envers leur groupe ethnique. À ce sujet, la question de l'acculturation<sup>71</sup> abordée par Kanouté *et al.* (2016) contribue à appréhender cette réalité décrite comme un processus global d'adaptation psychologique et socioculturelle, pour un individu ou un groupe, en contact avec une ou plusieurs cultures autres que sa culture de première socialisation (Berry, 2005; Kanouté, 2002). Cela peut s'appliquer aussi aux enfants. Ceux-ci, dans le quotidien, font face à plusieurs défis d'acculturation en particulier lorsqu'ils intègrent l'espace scolaire pour la première fois ou se dirigent vers une nouvelle école. Pour Kanouté *et al.* (2016), ces défis ne se posent pas seulement aux enfants de première génération, mais peuvent perdurer pour la deuxième, voire la troisième. Les autrices soulignent aussi que la dynamique de stigmatisation-discrimination systémique peut se mettre en place, surtout en situation de minorité face au groupe dominant. En conséquence, cela peut mener au choix pour l'enfant de développer un profil d'acculturation de *séparation*<sup>72</sup> ou de *marginalisation*<sup>73</sup> (Berry, 2005). Précisément, la situation d'acculturation peut être en lien avec l'accueil négatif qui a été réservé à l'enfant dans l'espace scolaire ou dans son intégration sociale, d'être un jeune non européen, du fait de ses caractéristiques phénotypiques, de la langue ou de la religion, qui comptent beaucoup dans le sentiment d'identité et d'appartenance. Cela pourrait entraîner un malaise identitaire progressif, de l'anxiété ou un sentiment d'exclusion. Les minorités « visibles » sont continuellement renvoyées à leur différence, ceci les pousse à moins s'inscrire dans un processus d'*assimilation*<sup>74</sup> (Kanouté, 2002).

Néanmoins, des études menées en Amérique du Nord et en Europe (Berry *et al.*, 1989; Bourhis *et al.*, 1997, Bourhis et Bougie 1998) montrent que le mode d'acculturation le plus utilisé par les minorités est l'*intégration*<sup>75</sup>, suivi de l'*assimilation* ou de la *séparation*. La *marginalisation* étant le mode le moins choisi consciemment. D'ailleurs, Cloutier (2007) rappelle comment le côtoiement de multiples cultures dans

---

<sup>71</sup> Le modèle d'acculturation de Berry (2005) postule que pour les immigrants, l'acculturation se résume dans le choix entre, d'une part, le maintien de leur héritage culturel et de leur identité, et d'autre part, la recherche et les échanges avec le groupe d'accueil.

<sup>72</sup> La culture d'origine est préservée.

<sup>73</sup> La culture d'origine et la nouvelle culture sont rejetées.

<sup>74</sup> Pour Berry *et al.* (1989), l'*assimilation* procède à une déculturation plutôt complète de la culture d'origine, ou par son reniement, jumelé à une resocialisation active dans celle de la société d'accueil.

<sup>75</sup> Berry *et al.* (1989) perçoivent l'*intégration* comme synthèse des deux pôles culturels : celui de la société d'accueil et celui de la société d'origine. Or, chez les jeunes, il peut y avoir des appartenances multiples et non seulement une allégeance à deux pôles culturels.

l'espace scolaire élémentaire peut y faire émerger certains enjeux et défis, liés au racisme et à l'intolérance ethnoculturelle. La recherche de Kanouté (2002), menée dans les écoles primaires de Montréal, a démontré que les élèves immigrants vivant du rejet sont plus susceptibles de se replier sur leur groupe ethnique. En ce qui concerne la négociation linguistique, l'autrice précise que si d'une part la majorité affirme fièrement parler leur langue d'origine, ils avouent n'en avoir qu'une connaissance imparfaite. Ceci marque, pour eux, une rupture dans la filiation et suscite des sentiments de honte ou de trahison.

Cependant, comme le souligne Vatz Laaroussi (2007), plutôt que de rejets, de pertes ou d'acculturation, les familles et les enfants d'immigrants parlent surtout de négociations. Selon l'autrice, faire référence à des éléments négociables, c'est avant tout identifier ce qu'on est prêt à perdre pour gagner autre chose. Le rejet de la culture d'origine n'apparaît pas chez les jeunes nés au Québec de parents immigrants, originaires d'Asie, d'Europe, d'Amérique du Sud ou d'Haïti (Mimeault *et al.*, 2002). C'est davantage une question de négociation identitaire, certains éléments de la culture d'origine sont préservés et valorisés (respect des aînés, langue d'origine, éducation), d'autres sont transformés (discipline) pour y intégrer des qualités de la société québécoise (liberté, autonomie) donnant lieu ainsi à la construction d'une identité métissée. Ces enfants conservent et transforment leur culture d'origine pour y ajouter de nouveaux éléments culturels, s'appropriant ainsi un double, voire un triple héritage. Comme soutenu par Moro (2017), ils cherchent donc à rencontrer l'autre sans effacer ce qu'ils sont : « [...] l'histoire de leurs parents et celle de la situation transculturelle qui les porte » (p. 95).

### 3.5.1 Construction de l'identité métissée à travers la transmission familiale

Nous avons vu, dans les sections précédentes, comment le travail de négociation identitaire se met en place dans le processus de métissage des comportements et des valeurs chez les enfants des immigrants. C'est un labeur de transformation de leur part, mais qui est aussi à l'œuvre chez les parents dans leurs pratiques adaptatives. Certaines de ces dernières sont valorisées puisqu'elles proviennent de la société d'origine et sont transposées en contexte postmigratoire. La mémoire familiale (Vatz Laaroussi, Bolzman et Lahlou, 2008) vient alors occuper une place importante quant aux fonctions de transmission, de revivification du passé, de conscientisation d'une trajectoire et d'un temps parcouru.

Les contenus-sujets que les parents immigrants veulent transmettre à leur descendance sont variés et créatifs pour les concrétiser, grâce à l'utilisation de moyens appropriés. Ci-après, nous exposons quelques-uns de ces contenus, suivis justement des moyens employés dans la transmission qui, dans plusieurs cas,

peut prendre la forme de ce que Vatz Laaroussi *et al.* (2012) appellent la « transmission circulaire ». Les auteurs expliquent que la transmission n'est pas seulement verticale, mais circulaire; les enfants apprennent et transmettent aussi aux parents et aux grands-parents.

#### 3.5.1.1 Sujets-objets susceptibles d'être transmis

La littérature scientifique présente des aspects de la culture qui sont plus fréquemment transmis par les parents venus d'ailleurs à leurs enfants, comme nous le décrivons dans les paragraphes suivants.

##### 3.5.1.1.1 Histoire du pays d'origine et familiale

Les recherches sur la transmission intergénérationnelle (Chávez González, 2013; Meintel et Le Gall, 2009, 2015; Rezzoug et Moro, 2011; Therrien et Le Gall, 2017; Vatz Laaroussi, 2007; Vatz Laaroussi *et al.*, 2012; Vatz Laaroussi, Bolzman et Lahlou, 2008; Zapata Martínez, 2009) nous indiquent que plusieurs parents ont à cœur la construction d'une mémoire familiale à léguer à leurs enfants afin de contribuer à leur construction identitaire personnelle et sociale. Comme l'illustrent ces études, les parents immigrants font référence à l'histoire du pays d'origine (guerre, pauvreté, injustices politiques et sociales) et à la lutte du peuple pour contrer les inégalités, dans le but de transmettre à leurs enfants un sentiment de fierté de leurs origines et d'estime de soi. À travers ces récits, c'est aussi le pouvoir d'agir qui est communiqué aux enfants lors de situations adverses (exclusion, racisme) qu'ils pourront rencontrer. Une façon de se mobiliser dans leur quotidien et ne pas rester passif. Par contre, le désir de réaliser cette transmission n'est pas toujours possible chez les parents de immigrants.

Dans son étude, auprès de 43 familles de niveaux socioéconomiques et scolaires variés et d'origines diverses dont des familles latino-américaines, Vatz Laaroussi (2007) mentionne que pour ces dernières, c'est plutôt l'histoire-climat qui prévaut sur l'histoire-origines, davantage plus important chez les familles maghrébines. Toutefois, d'autres études, comme celle de Hernández Chávez (2018), démontrent à quel point la transmission de l'histoire du pays, comme celle de la guerre civile au Salvador et les décisions d'émigrer des parents, sont des éléments fondamentaux de transmission de mémoire et de leur histoire familiale. Tandis que d'autres, souligne l'auteur, vont garder sous silence les raisons d'immigration qui comportent un vécu de persécution politique, de violences ou de tortures infligées aux membres de la parenté. La transmission devient alors intransmissible quand l'histoire du pays et celle familiale sont imbriquées. Nous pouvons alors penser que *l'histoire-climat*, évoquée par Vatz Laaroussi (2007), peut s'appliquer aux enfants latino-américains à qui on transmet une histoire subjectivée, reconstruite

d'événements et de paysages sublimés, en tant que stratégie de protection contre l'innommable du vécu traumatique des parents, porteur de ruptures et de souffrances liées au contexte de guerre. Une façon pour les parents de vouloir protéger leurs descendants de l'histoire familiale traumatique. Comme le soutiennent Faúndez *et al.* (2014), le trauma qui a produit la violence politique chez les parents s'assimile à une dynamique relationnelle familiale qui peut entraver le processus d'individualisation et de formation de l'identité des enfants.

Qu'elle soit porteuse de traumatisme ou pas, l'histoire et la mémoire sont essentielles à la continuité intergénérationnelle et individuelle dans l'immigration. Le récit de l'histoire familiale se nourrit des contributions d'autres membres de la parenté, sa construction dépend de l'existence de liens permanents avec des parents, oncles et tantes et grands-parents, présents ou restés dans le pays d'origine. Or, comme le soulève Vatz Laaroussi (2007) : « La construction d'une mémoire familiale par la transmission des histoires, des filiations et réseaux est un moyen de favoriser l'ancrage des identités ou la solidification des liens beaucoup plus qu'une finalité en soi » (p. 7). Ainsi, les parents transmettent la mémoire familiale pour offrir les meilleures conditions de développement individuel et social à leurs enfants. Mais autant la mémoire que l'histoire familiale sont porteuses d'un savoir sur les origines et continuent de se construire et de se transformer en contexte postmigratoire. Toutefois, note Ciccone (2012), celles-ci ne peuvent se construire qu'à partir de la réinterprétation que l'enfant se fait de sa propre histoire et de celle de sa famille, qui lui demande paradoxalement de les relier et à la fois de s'en détacher.

#### 3.5.1.1.2 La langue

La transmission de la langue d'origine a fait l'objet de plusieurs recherches en psychologie, en sociologie et en anthropologie (Kanga-Mebenga, 2014; Kanouté et Charette, 2018; Kanouté et Vatz Laaroussi, 2008; Le Gall et Meintel, 2011, 2014; Moro, 2002, 2010b; Vatz Laaroussi, 2007), comme nous l'avons vu auparavant. Précisément, auprès des populations immigrantes, cette transmission de la langue d'origine semble être plus importante pour les parents ayant migré à l'âge adulte que ceux arrivés plus jeunes (Unterreiner, 2014). Sur le plan de la pratique clinique, les observations de Rezzoug *et al.* (2007) sur ces enfants qui se développent dans des contextes de diversité linguistique, le groupe culturel d'appartenance, le rang de la fratrie, et l'histoire familiale et migratoire sont à considérer, car ils font varier non seulement le désir des parents de transmettre leur langue, mais aussi la capacité pour les enfants de la recevoir.

Transmettre la langue maternelle est une façon de livrer aussi histoire et intimité aux enfants, ce qui leur permettra, selon Moro (2010a), de valoriser leurs différences. Pourtant, remarque l'auteur, il faut aussi que l'école et la société encouragent les parents à transmettre. Car la transmission de la langue maternelle à la maison, comme abordé dans les sections précédentes, n'est pas toujours valorisée par les acteurs du système scolaire. La recherche faite par Therrien et Le Gall (2017), auprès de couples mixtes au Québec et au Maroc, montre le souci des parents interviewés de transmettre non seulement la langue du parent immigrant, mais aussi de favoriser l'acquisition d'autres langues. La majorité d'entre eux souhaitent en effet que leur enfant s'exprime non seulement en français, mais également en anglais et dans la ou les langues du parent immigrant. Pour Moro (2010a), la langue première ou maternelle est cruciale puisqu'elle participe à la construction de la sécurité de l'enfant et à la construction des liens qui renforcent son identité et ne le menacent pas. Le développement des liens affectifs avec la famille au pays d'origine est souvent une très grande motivation pour les parents de transmettre leur langue. À ce sujet, Le Gall et Meintel (2011) écrivent :

*The extended family is not only a vehicle for the transmission of languages but also a source of motivation for transmitting a language other than French or English to the children. The linguistic skills acquired by the child facilitate relationships with the extended family and visits to the country of origin. (p. 122)*

Néanmoins, la transmission langagière n'est pas systématique et varie selon de nombreux facteurs (Rezzoug et Moro, 2011). Parmi ceux-ci, les auteurs mentionnent l'ancienneté de l'immigration, le multilinguisme des parents et le niveau socioéconomique. Nous ajouterions que cette transmission possède des caractéristiques propres au métissage qui passent des parents-aux enfants, mais l'inverse existe aussi. Il s'agit du *Spanglish*<sup>76</sup>, dont mentionnent Alonso *et al.* (2013), dans leurs études auprès des familles immigrantes mexicaines aux États-Unis. C'est un langage qui permet un va-et-vient entre deux façons de s'exprimer entre-deux mondes, deux cultures, issus de l'adaptation, de l'assimilation chez les premières et deuxième générations. Pour Stavans (2003), c'est l'émergence d'une nouvelle civilisation métisse dans laquelle deux langues et deux mondes se reconfigurent, créant une troisième culture.

---

<sup>76</sup> *Spanglish* est une combinaison entre la langue espagnole et l'anglais. Elle est majoritairement utilisée par les immigrants hispaniques (latinos-américains) aux États-Unis. Le *Spanglish* a été introduit dans le Dictionnaire de la langue espagnole en 2014 (Alonso *et al.*, 2013). Toutefois, la définition que la Real Academia Española (Dictionnaire de la langue espagnole) en fait porte préjudice au *Spanglish* en utilisant le terme déformation de la langue pour la qualifier.

### 3.5.1.1.3 Nomination de l'enfant

Le choix du prénom ou des prénoms que portera l'enfant est aussi empreint de stratégies de métissage chez les parents qui font l'expérience de la parentalité en contexte postmigratoire. Tout d'abord, souligne Moro (2017), à sa naissance le bébé est un étranger pour ses parents qui doivent apprendre à le connaître et à le reconnaître. L'enfant sera porteur d'une culture donnée, des valeurs et d'idéaux des parents. Mais il s'inscrit aussi dans une lignée d'un groupe social. Lévi-Strauss (1962) écrivait que dans toutes les sociétés, les noms sont « toujours significatifs de l'appartenance à une classe actuelle ou virtuelle qui peut être seulement celle de celui qu'on nomme ou celle qui nomme » (p. 245).

Pour Moro (2004), la question du nom du nouveau-né est souvent en lien avec le choix de noms de prophètes, d'hommes religieux, d'anciens de la famille ou de parents, ce qui a pour but de l'inscrire dans une filiation et une identité. Donner le nom d'un ancêtre permet de l'inscrire dans la généalogie familiale à laquelle il appartient (Le Gall et Meintel, 2011). Les recherches menées par Le Gall et Meintel (2005, 2011, 2015) sur les pratiques d'attribution du nom dans les couples mixtes, entre des Québécois francophones et des partenaires d'origines ethnoculturelles minoritaires (Afrique, Amérique latine et des Caraïbes), dévoilent que la grande majorité des parents voient en le nom de leur enfant une façon de le relier avec les deux côtés de la famille. La parenté constitue donc la source principale d'inspiration pour les prénoms et ceux puisés dans le patrimoine proviennent plus souvent du conjoint migrant (Le Gall et Meintel, 2011). Le nom n'est jamais attribué au hasard, c'est un choix conscient et explicite de la part des procréateurs qui permet de révéler les stratégies ou les projets identitaires de ceux-ci (Le Gall et Meintel, 2005). Le nom, précisent les autrices, est vu également comme une marque de son statut ethnique pour certains couples. Ceux qui ne veulent pas masquer la différence, mais bien de la rendre visible, vont porter une attention aux combinaisons du nom de famille et du prénom.

Dans l'étude effectuée par Albanese (2000), auprès d'immigrants et réfugiés salvadoriens de la première génération à Montréal, les participants évoquaient l'importance de donner, à leurs enfants, le prénom de parents ou amis torturés ou décédés pendant la guerre civile. Pour eux, c'était une façon d'honorer leur mémoire et de ne jamais oublier la lutte menée par ces personnes contre les injustices, pour la liberté, ou parce qu'elles réclamaient le droit à l'éducation. C'est une autre façon de transmettre, à travers la filiation et l'appartenance du nouveau-né, non pas seulement à la lignée familiale, mais à un ancrage dans des valeurs sociales et humaines.

#### 3.5.1.1.4 Religion

La question de la transmission de la religion émerge dans le postmigratoire et le rôle de la parentalité est d'appeler au partage de la même affiliation religieuse ou à la non-pratique de celle-ci. Plusieurs études menées à Montréal et à l'international (Bibeau, 2006; Le Gall et Meintel, 2014; Meintel et Le Gall, 2009, Le Gall et Meintel, 2014; Rojas-Viger, 2004; Susin, 2014) relèvent comment la religion et la fréquentation des lieux de culte revêtent une place importante pour l'accompagnement et le soutien dans l'insertion et l'adaptation à la société réceptrice. La pratique religieuse subit parfois des transformations avec le flux constant de conversions ou de mouvances interreligieuses. Toutefois, le culte au catholicisme semble encore imprégner la communauté latino-américaine à Montréal. D'ailleurs, Rojas-Viger (2004) souligne comment, chez un bon nombre de Péruviens, ils émigrent avec leur religion catholique et leurs dieux de la tradition.

Toutefois, d'après Lecaros (2015), de plus en plus de latino-américains originaires du Pérou, du Guatemala et du Brésil, auparavant catholiques, effectuent une mouvance vers la religion évangélique ou se déclarent « sans religion » (p. 84). Par contre, note l'auteur, le catholicisme est parfois vécu comme une non-religion, un choix par défaut, par tradition, n'impliquant aucune adhésion personnelle. Pourtant, en terre d'immigration, nous avons pu remarquer dans les études de Rojas-Viger (2004), de Bibeau (2006) et de García-Ruiz (2011), comment la fréquentation des lieux de culte constitue la base philosophique dans laquelle s'enracinent les immigrants à la nouvelle société, en la considérant comme une fonction de lien social qui sert à préserver les traditions linguistiques et culturelles du groupe ethnique. Ceci est une forme de transmission pour garantir, comme le souligne García-Ruiz (2011), la perpétuation de l'identité et les identifications au sein de ces familles. C'est également un des espaces de socialisation que les parents veulent transmettre aux enfants. À ce sujet, les sous-sols des églises latino-américaines à Montréal servent également d'endroits de célébration<sup>77</sup> des fêtes traditionnelles<sup>78</sup>, des repas de convivialité avec des menus typiques du pays d'origine. Les principaux rituels célébrés sont le baptême, la confirmation, la première communion, le mariage, et toutes les pratiques autour de la mort. Les célébrations plus importantes de la communauté salvadorienne sont les fêtes patronales de *San Salvador*<sup>79</sup> et celle du *Señor de los Milagros*

---

<sup>77</sup> Majoritairement à l'église Notre-Dame-de-Guadalupe.

<sup>78</sup> Une des célébrations est la fête des 15 ans, chez les jeunes filles, indiquant l'entrée dans la vie adulte et celle dans la vie de femme. Les jeunes filles sont habillées avec de grandes robes de bal colorées.

<sup>79</sup> Les Fêtes patronales de San Salvador au Salvador remontent à 1526, instaurées par les colons espagnols qui rendaient hommage au *Divino Salvador del Mundo* (Divin Sauveur du Monde).

(Seigneur des Miracles, fête péruvienne). L'Église devient ainsi une place de refuge, de renouvellement, le champ du sacré, selon Rojas-Viger (2004), où peuvent s'exprimer la souffrance, la tristesse où l'on recherche l'espoir et où se fêtent aussi les événements de joie. Soulignons que ce ne sont pas tous les immigrants latino-américains comme les Salvadoriens à Montréal (Albanese, 2000) qui fréquentent les lieux de culte ou qui ne sont pas croyants. Entre eux, plusieurs réfugiés qui traversent des difficultés d'insertion ou d'adaptation se sont éloignés de la religion et de leur communauté d'origine. Ceci peut s'expliquer par une désaffiliation par déception où les participants se sont sentis « *abandonados* » (abandonnés) par Dieu et leur communauté.

Pourtant, ce qui demeure important de retenir dans la transmission de la religion, c'est le lien avec l'identité ethnique et les rapports avec la famille élargie. Comme le souligne Laplantine (2003) : « [...] la reconnaissance que la modernité ne conduit pas à la disparition des religions, mais à leur "recomposition", a brisé l'attribution quasi exclusive de la religion à des sociétés dites traditionnelles » (p. 11). La *recomposition* ou le métissage qui se met à l'œuvre dans la transmission de la religion en contexte migratoire est aussi une façon, pour les parents immigrants, de se resituer dans leur culture d'origine, mais aussi de se questionner sur les valeurs qu'ils veulent transmettre à leurs enfants. Cela nous interroge sur l'avenir pour la transmission intergénérationnelle de la religion chez les enfants des immigrants latino-américains de la deuxième et de la troisième génération au Québec.

#### 3.5.1.1.5 Valeurs

Les résultats de plusieurs recherches auprès des parents immigrants au Québec constatent que les composantes importantes à transmettre sont les diverses valeurs de la réalité familiale (Chávez González, 2013; Le Gall et Meintel, 2011; Meintel et Gélinas, 2012; Therrien et Le Gall, 2017; Vatz Laaroussi, 2007; Zapata Martínez, 2009), soit l'estime ou l'attachement intergénérationnel, le respect de l'expérience des aînés, la déférence dans la communication, l'ouverture et la tolérance envers autrui, soit les valeurs en rapport au travail. Ces valeurs sont le plus souvent mentionnées par les parents originaires d'Afrique, d'Amérique latine et des Caraïbes, mais également citées par les parents en union mixte. D'après Vatz Laaroussi (2007), il est surtout question de la transmission de qualités humaines (générosité, tolérance, combativité, honnêteté, loyauté, fierté de soi, sens de la responsabilité, authenticité) plutôt que proprement des valeurs et des coutumes. La plupart d'entre eux transmettent ces qualités qu'ils ont eux-mêmes reçues de leurs propres parents ou de leurs grands-parents. D'ailleurs, l'importance de lutter

contre les tendances individualistes et matérialistes est évoquée par les parents (Vatz Laaroussi, 2007), car elles peuvent venir compromettre la transmission des qualités humaines.

Selon Le Gall et Meintel (2011, p. 135), le mot *famille* est souvent mentionné comme une des valeurs que les parents souhaitent transmettre : « le sens de la famille », « l'esprit de famille » ou encore « le lien familial ». Mais au-delà des valeurs, Therrien et Le Gall (2017) rapportent que la plupart des parents en union mixte se sentent concernés à contribuer à un changement social, que ce soit pour lutter contre l'intolérance, le racisme, les préjugés ou les intégrismes. Ils sont surtout soucieux de transmettre davantage des valeurs pluralistes comme le respect, l'ouverture aux autres et la tolérance afin que leurs enfants puissent accéder à un maximum d'appartenances possibles, soulignent Meintel et Le Gall (2009). La transmission de certains éléments de la culture québécoise, jugés importants, est également exprimée dans l'étude de Mimeault *et al.* (2002), dont l'ouverture, la liberté et l'autonomie, comme aussi l'éducation et la réussite scolaire.

Les relations transfrontalières aussi sont un pilier de transmission afin de recréer le lien avec les membres de la famille restés au pays d'origine. Cela est conçu comme le « *transnational caring* »<sup>80</sup>. Malgré les frontières et la distance qui les séparent, la parenté s'efforce d'assumer ses obligations avec l'envoi d'argent ou la visite des enfants dans la famille d'origine. Toutefois, c'est une action empreinte d'affectivité et représente une valeur importante à transmettre à la descendance, celle de prendre soin de la famille restée au pays d'origine ou à l'international. Ainsi, pour appuyer cette réflexion, l'étude effectuée par Zapata Martínez (2009) auprès de parents colombiens aux États-Unis nous renseigne que le transfert monétaire fait partie des pratiques transnationales les plus pertinentes et avec le plus de répercussions dans la vie des immigrants et de leurs familles. Ce transfert sert de moyen pour le maintien des interactions affectives à travers la distance. L'autrice cite Moncayo (2006) qui soutient que : « [...] symboliquement l'envoi de transfert d'argent représente le maintien des obligations du migrant avec sa famille, tant et aussi longtemps que l'argent continue d'arriver, on peut prétendre que d'une manière ou d'une autre l'affect est conservé »<sup>81</sup> (Zapata Martínez, 2009, p. 1754).

---

<sup>80</sup> Il s'agit de l'aide à distance pour la famille restée au pays d'origine (Le Gall et Meintel, 2011).

<sup>81</sup> « *Simbólicamente el envío de remesas representa el mantenimiento del compromiso del migrante con su familia, mientras siga llegando dinero, se puede suponer que de una u otra forma el afecto se conserva* » (Moncayo, 2006).

Les valeurs liées au maintien de la famille nucléaire et élargie, et son importance dans ses multiples façons de la transmission aux enfants sont associées à la production entrecroisée de nouveaux repères et de nouveaux sens en contexte postmigratoire.

#### 3.5.1.1.6 Objets culturels et pratiques culinaires

La transmission intergénérationnelle se manifeste également sous l'angle des interactions au quotidien à l'intérieur de la maisonnée. Dans ce cadre, nous retrouvons les pratiques culinaires et les objets culturels qui sont davantage transmis par les femmes. Les objets apportés du pays d'origine pour meubler la maison familiale sont une sorte d'investissement qui semble être guidé, souligne Rojas-Viger (2004), par du déjà vécu en lien avec les mouvements du corps, les sens, les gestes et les plaisirs « pour tracer un espace en continuité avec celui d'origine » (p. 272). L'étude effectuée par Vatz Laaroussi (2015), auprès de grand-mères, mères et filles, originaires d'Europe de l'Est, d'Afrique et d'Amérique latine au Québec, démontre à quel point les objets rapportés du pays d'origine sont empreints de signification et sont source de réconfort, surtout pour les femmes qui ont été obligées de quitter leur pays d'origine dans un contexte de guerre ou de persécution. Ces objets peuvent être des bijoux et des vêtements à caractère ethnique (poncho, chapeaux, sacs, colliers artisanaux) qui sont porteurs d'histoire familiale. Ils sont transmis aux enfants et comme le soulignent Zivanovic et Vatz Laaroussi (2014), et Vatz Laaroussi (2015), ce n'est pas la matérialité de l'objet lui-même qui est léguée, mais bien des symboles ou des valeurs occupant une place primordiale dans l'esprit de leurs donatrices, comme, par exemple, les diplômes des parents. Vatz Laaroussi (2007) souligne que ceux-ci sont des témoins du passé, des savoirs et de la reconnaissance. De même que les photographies de la maison au pays d'origine, des membres de la famille disparus ou même de paysages. D'ailleurs, d'après l'autrice, ce sont des vecteurs de transmission identitaire qui représentent un bien précieux que les enseignants auraient intérêt, parfois, à découvrir afin de valoriser leurs élèves.

Également, les pratiques culinaires sont livrées à travers des recettes familiales et prennent une place significative dans le quotidien des familles migrantes. La fréquentation des restaurants spécialisés en cuisine nationale ou celle des commerces ethniques jouent un rôle fonctionnel et symbolique dans la transmission. D'après Garcia Lopez (2003), ces lieux s'avèrent emblématiques et significatifs pour les familles immigrantes, car leur fréquentation les rattache à leur pays d'origine et au milieu latino-américain montréalais. Il est important de souligner que dans la communication de l'ensemble des pratiques culinaires et de celle des objets culturels s'opèrent des transformations et des métissages, autant du côté des parents que des enfants, et qui permettent de faire un aller-retour entre le passé, le présent et l'avenir.

Une manière, comme le souligne Vatz Laaroussi (2007), de tisser une continuité temporelle et spatiale dans la transmission intergénérationnelle. Pourtant, elle n'est pas toujours possible pour certains parents qui préfèrent ne pas avoir ou avoir très peu d'objets ou pratiques culturelles (mets typiques, liens avec la communauté d'origine) qui les relient à l'héritage familial ou au vécu du pays d'origine. C'est surtout dans le cas où la famille et la société d'origine sont source de traumatismes (Albanese, 2000). La possibilité de restaurer une harmonie entre le passé et l'avenir, la difficulté de penser une continuité du soi devient alors une source de souffrance. Toutefois, le contraire peut aussi s'opérer dans la mesure où les objets culturels et les pratiques culinaires peuvent être des vecteurs de résilience pour les parents dont l'histoire, familiale ou migratoire, est empreinte de souffrances et de ruptures. Cela leur permet de conserver une image positive du pays d'origine avec ses traditions et sa culture. Une façon sans doute de réparer l'histoire et la mémoire familiale.

#### 3.5.1.2 Moyens utilisés pour la transmission parentale

L'importance symbolique dans la reconnaissance des liens de parenté de ces pratiques et comment elles sont vectrices de la transmission identitaire aux enfants sont mis de l'avant dans les résultats de recherches sur les pratiques transnationales et la transmission intergénérationnelle de parents immigrants (Le Gall et Meintel, 2011; Meintel et Le Gall, 2009; Vatz Laaroussi, 2007; Zapata Martínez, 2009). Les moyens de transmission utilisés dans les familles migrantes placent les réseaux transnationaux en première ligne, car ils permettent de transmettre la mémoire familiale, nationale et ethnique. Communiquer avec la famille restée dans l'endroit d'origine (Le Gall et Meintel, 2011) par différents moyens de communication (courriels, visites sporadiques, appels vidéo, échange de photographies) est une façon de maintenir les liens familiaux au-delà des frontières, pour les couples immigrants et ceux en union mixtes<sup>82</sup>.

Les pratiques transnationales avec la famille élargie dans le lieu d'origine, ou ailleurs à l'international, sont un des moyens pour maintenir vivantes l'unité et la mémoire familiale, mais également la transmission linguistique. La langue maternelle est souvent parlée à la maison. C'est surtout le cas pour les familles latino-américaines dont les parents, même s'ils ne proviennent pas du même pays, ont en commun la langue espagnole. Cependant, chez les couples mixtes, les parents mobilisent la famille élargie (souvent les grands-parents) pour la transmission de la langue associée aux origines du parent migrant (Therrien et

---

<sup>82</sup> Par couples mixtes, les autrices font référence aux parents qui n'ont pas la même origine ethnique ou nationale. Un des deux parents peut être non-migrant ou deux parents immigrants, mais de pays différents.

Le Gall, 2017). D'autres moyens de communication linguistiques sont utilisés comme la fréquentation des écoles du samedi, la lecture de contes, l'écoute d'émissions de télévision en espagnol, et la musique. Nous avons vu comment les pratiques liées au *transnational caring* constituent une forme d'échange et du maintien des liens avec les membres de la famille restés au pays ou ailleurs à l'international. Ces pratiques s'effectuent à travers les photographies, les appels téléphoniques, les courriels, les cadeaux et les visites sporadiques dans le pays d'origine. Ces échanges permettent d'assurer la continuité des valeurs qui se transmettent également avec l'envoi régulier d'argent aux membres de la famille.

Toutefois, la qualité des liens affectifs ou l'absence de relation qu'entretiennent les parents immigrants avec les membres de la parenté restée dans le lieu d'origine ou ailleurs à l'international, a une incidence quant à la transmission et à la construction identitaire de leurs enfants de la deuxième génération d'immigration. Chávez González (2013), dans une étude socioanthropologique faite auprès des populations autochtones Tenek et Nahuas qui ont immigré vers la ville de Potosí, en Bolivie, a observé que les parents dont les relations familiales et communautaires ont été rompues ou fragilisées dans leur société de provenance, ont tendance à éviter de socialiser avec les membres de leur communauté d'origine dans leur nouvel environnement. Or, cela fait en sorte que la transmission identitaire, tant au niveau de la langue que des coutumes, se fait avec une intensité moindre avec la deuxième génération. Nous pouvons constater qu'à l'intérieur d'une même société partageant la même langue, la transmission intergénérationnelle comporte toujours des défis. On peut conclure que c'est surtout l'analyse de l'expérience migratoire, de l'histoire et de la mémoire familiale, et du sens donné à tout ce vécu par les parents immigrants, qui vont favoriser toutes les possibilités par lesquelles la transmission intergénérationnelle peut être créatrice, formatrice et harmonieuse. Celle-ci passe aussi par la relation qu'entretiennent les familles immigrantes avec l'école.

### 3.6 Relation de la famille immigrante et l'école québécoise : obstacles et résiliences

L'identité forgée dans l'espace social, scolaire et familial, tel que vu dans le présent chapitre, est liée à la transmission identitaire métisse et à la relation entre la famille et l'école puisque cette relation influence ce qui est transmis et comment c'est transmis. C'est pourquoi nous concluons avec ce sous-chapitre et l'importance que revêt la transmission identitaire dans la relation famille-école. Nous débutons ainsi par un bref survol des changements survenus au fil du temps en contexte de diversité culturelle dans la société en général qui ont impacté la sphère scolaire, pour ensuite nous pencher sur les entraves qui perdurent encore dans la relation famille-école, mais aussi la possibilité de résilience favorisée par l'école.

Au courant des cinquante dernières années, tel que décrit auparavant, les changements sociodémographiques, économiques et politiques de la société québécoise ont impacté la sphère scolaire. Historiquement composé d'élèves d'origines canadienne-française, canadienne-anglaise et amérindienne, l'effectif scolaire québécois s'est considérablement diversifié (Benoit *et al.*, 2008). La loi fédérale de l'immigration de 1952 subit d'importants changements, avec le virage non raciste ni discriminatoire, des politiques et des lois de l'immigration, à partir de 1968 au Canada et au Québec (Rogel, 1989). Ces changements permettront d'accueillir les immigrants autres que ceux qui venaient d'Europe et d'Amérique du Nord. Les enfants qui venaient d'Europe et d'Amérique du Nord provenaient, il y a une quinzaine d'années, d'Asie, des Antilles, du Maghreb, des anciennes républiques somaliennes, du Proche-Orient et d'Amérique latine (Benoit *et al.*, 2008). Plus récemment, elles proviennent principalement de la Syrie, d'Haïti, d'Algérie et de France (Statistique Canada, 2017). Il faut aussi mentionner que le Québec, à l'ère de la mondialisation contemporaine, cherche à s'assurer que la majorité de ces candidats connaissent la langue française avant leur arrivée ou soient susceptibles de l'apprendre facilement (Rojas-Viger, 2019). Ces bouleversements démographiques font état des obstacles dans les relations entre les familles migrantes et l'école, comme le montrent de nombreuses études. En France, nous pouvons mentionner les recherches de Moro (2002, 2008), de Salmi (2006), et de Belkacem et Chauvel (2019). Ici au Québec, il y a les travaux de Lafortune et Kanouté (2007), de Humbeeck *et al.* (2006), de Changkakoti et Akkari (2008), de Benoit *et al.* (2008), de Vatz Laaroussi, Bolzman et Lahlou (2008), de Mc Andrew et Ledent (2012), et de Magnan *et al.* (2016), entre autres.

Les travaux menés en France traitent majoritairement de familles immigrantes dont les enfants sont nés ailleurs et arrivés dans la société réceptrice en tant que réfugiés. Les thématiques abordées tournent principalement autour de la réussite scolaire et de la situation socioscolaire des élèves immigrants sous l'angle des difficultés rencontrées (retard scolaire, décrochage, santé mentale, délinquance). Au Québec, les recherches sont menées principalement auprès d'élèves québécois issus de la deuxième génération au secondaire. Nous constatons alors que celles effectuées sur la relation famille-école au primaire auprès d'enfants issus de la deuxième génération au Canada et au Québec sont quasiment inexistantes.

Or, l'école constitue le creuset de l'insertion, de la socialisation et des préférences linguistiques (Magnan *et al.*, 2016). D'après Mc Andrew (2010), au Canada, depuis la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, cette institution est comprise comme un lieu clé de promotion des communautés linguistiques officielles francophone et anglophone. L'autrice ajoute qu'au Québec, l'école de langue française souhaite jouer un rôle dans la production d'une francophonie comme l'une des valeurs

promues par les politiques de la nation. Elle cherche ainsi à ouvrir la définition du terme « québécois » afin de la rendre plus inclusive, peu importe les origines ethnoculturelles, religieuses et linguistiques des élèves (Mc Andrew, 2010). Cependant, le rôle de production linguistique et culturelle, qui pouvait paraître assez simple, il y a 40 ans (Magnan *et al.*, 2016), se complexifie avec la diversification des populations scolaires, en partie attribuable à l'immigration.

Dans l'étude menée sur le processus de construction identitaire auprès des jeunes issus de l'immigration à Montréal, au fil de leur transition scolaire, du primaire jusqu'à l'université, Magnan *et al.* (2016) se sont demandé si la fréquentation des écoles de langue française dans la cité montréalaise contribuait à la production d'un sentiment d'appartenance à la francophonie québécoise chez les élèves qui les fréquentent. Leurs résultats ont prouvé que pour les jeunes, l'école québécoise ne semble pas être un espace de production d'appartenance à la francophonie québécoise, du moins au secondaire. Selon ces auteurs, une frontière se construit au secondaire entre « francophones québécois » et « jeunes issus de l'immigration ». Alors, qu'en est-il pour les enfants du primaire? Comment cela peut-il venir jouer dans la relation entre la famille et l'école?

Même si les malentendus familles-écoles ne datent pas d'aujourd'hui, il faut prendre en compte que les contextes ont beaucoup changé et que les immigrations alambiquent la tâche des enseignants et des parents. L'école ne peut être considérée comme culturellement neutre et les modes de pensée, les contenus d'enseignement sont ancrés dans une culture donnée, qui ne correspond pas forcément à celle des familles des élèves qui la fréquentent (Changkakoti et Akkari, 2008). Cependant, les difficultés auxquelles sont confrontées les familles immigrantes et réfugiées dans le pays hôte influencent aussi, selon plusieurs études (Guarnaccia et Lopez, 1998; Kanouté et Lafortune, 2014; Lustig *et al.*, 2004; Peña, 2000), le développement ainsi que l'adaptation sociale et scolaire des jeunes dont les variables peuvent être les conditions économiques précaires, l'isolement, la connaissance limitée de la langue du pays d'accueil, les problèmes légaux associés au statut, aux expériences de discrimination et d'exclusion.

### 3.6.1 Entraves scolaires problématiques

La relation de l'école avec la famille peut être confrontée à des obstacles avec ses corollaires de problèmes. Parmi eux, il y a la tendance des enseignants à établir des relations avec des stéréotypes culturels, comme cité par Changkakoti et Akkari (2008), d'expliquer des situations d'échec scolaire aux difficultés du jeune, alors imputées à un conflit de loyauté entre la culture de ses parents et celle de la société réceptrice. Par

contre, si l'échec de l'élève, dont l'origine culturelle est la même que celle des enseignants, le revers est attribuable à une crise d'adolescence. Ces auteurs font également mention de la médiation entre enseignants et parents, qui illustre le dilemme « culturisant » dans lequel sont pris les éducateurs : « [...] l'envie d'en savoir plus sur la population avec laquelle ils travaillent et la tentation de tout expliquer par la différence culturelle » (Changkakoti et Akkari, 2008, p. 421). Ce sont des faits qui rendent l'école et les enseignants résistants à entrer en contact positif avec la famille.

Nous pouvons remarquer à travers ces obstacles une grande méconnaissance et méfiance ou encore certains préjugés des enseignants envers la culture d'origine de ces enfants et des réalités socioéconomiques et personnelles des parents. Boethel (2003) souligne les nombreuses barrières structurelles affectant la participation scolaire des familles à faible revenu ou appartenant à un groupe minoritaire, qui s'expliquent par les contraintes de temps, les problèmes de transport, les différences linguistiques, le manque de connaissance du système scolaire, l'exclusion, la discrimination, des parents sous-scolarisés et autres. La relation parent-enseignant est un défi permanent puisqu'il s'inscrit, selon Keyes (2005), dans un rapport de pouvoir qui, à la différence d'autres types de liens dans la vie des individus, s'installe par obligation et non par choix, autour de l'intérêt commun pour l'éducation de l'enfant. Il existe donc le besoin de créer des espaces de négociation afin d'éliminer le malentendu familles-écoles et promouvoir la résilience.

Les relations tendues, entre parents et enseignants, peuvent être alors porteuses, d'après Humbeeck *et al.* (2006), de conflits silencieux qui traduisent une forme de coexistence pacifique entre chacun des protagonistes, mais sur un fond de méfiance réciproque et permanent. Plusieurs parents évoquent des valeurs de socialisation, telles que l'autonomie, véhiculées par le milieu scolaire, ou perçues comme telles, avec lesquelles ils sont en désaccord à des degrés divers et qui touchent souvent aux valeurs de socialisation familiale différentes (Charette et Kalubi, 2017). D'autres problèmes, le plus communément identifiés, autant par les enseignants que par les parents, sont les difficultés de communication rattachées à l'absence d'interprètes ou à l'analphabétisme, souvent mentionnés dans des travaux précédents (Peña, 2000; Warner, 1999). La question de la langue vient aussi teinter la relation famille-école, car elle est source d'inquiétude pour les parents qui se sentent limités dans leur capacité de s'impliquer dans l'éducation de leurs enfants (Benoit *et al.*, 2008). Ceci fait en sorte qu'ils craignent pour leur communication et leur liaison avec leurs enfants. Selon les auteurs, s'ajoute la difficulté associée au fait qu'apprendre à parler une langue seconde qu'ils ne comprennent pas, donne le sentiment de creuser un

fossé dans la relation avec leurs enfants. D'autres problèmes (Okagaki et Sternberg, 1993; Sabin *et al.*, 2003) sont également soulevés par les parents comme leurs attentes face au rôle des enseignants et leur participation à l'école, les conflits de valeurs entre l'autonomie que véhicule l'école et la conformité des parents aux normes (familiale, scolaire et religieuse) de la communauté.

Concernant les difficultés personnelles des réfugiés et immigrants salvadoriens (Albanese, 2000), ceux-ci ont été soumis à des difficultés d'intégration à Montréal, à plusieurs niveaux (linguistique, professionnel, économique, psychique, etc.). L'épuisement moral des parents immigrants, induit d'une part par les traumatismes dont ils ont souffert avant et après l'immigration, et d'autre part par les conditions de vie difficiles dans la nouvelle société, entraîne souvent un épuisement intellectuel, comme le constate l'étude de Pourtois *et al.* (2004). Cela se résume par de l'indisponibilité cognitive qui, selon les auteurs, renvoie à la pénibilité d'agir de la part du parent, au sentiment d'impuissance et à l'inefficacité parentale. Nous ne savons pas, aujourd'hui, si les réfugiés salvadoriens ont pu surmonter ces difficultés afin de pouvoir s'investir dans leur parentalité et s'impliquer dans la démarche scolaire de leurs enfants. Le manque d'implication est fortement lié à un environnement jugé pauvre en stimulations positives, qui peut être en lien avec des difficultés pour les parents à concilier leurs désirs, leurs aspirations et leur projet parental. Il peut donc y avoir une absence d'image parentale significative (parents absents physiquement et cognitivement, familles souvent reconstituées, violence) et l'abus de substances (drogues, alcoolisme) (Albanese, 2000) qui vont les empêcher de jouer un rôle parental résilient.

### 3.6.2 Résilience possible favorisée par l'école

Malgré que la création de liens parents immigrants-école semble représenter un défi difficile à relever, certains d'entre eux considèrent les enseignants comme des personnes clés de leur résilience, quant à la reconstruction de leur famille (Humbeeck *et al.*, 2006). Ceux-ci ont une vision relativement positive de l'école et de la société québécoise (Benoit *et al.*, 2008). Le soutien des intervenants scolaires est important (Vatz Laaroussi, 2007) devant les difficultés rencontrées par la famille et le jeune dans son milieu scolaire. Surtout, comme le dit Kanouté (2002), le traumatisme de l'enfant immigrant et celui de sa famille peuvent être plus ou moins importants selon leurs parcours. Il demeure que toute immigration entraîne une forme de traumatisme lié à des pertes, à des changements, parfois voulus ou imposés. Or, même ceux nés dans le pays récepteur n'ayant pas connu les traumatismes et les pertes du pays d'origine, la transmission intergénérationnelle est à l'œuvre dans le récit de l'histoire familiale, que celle-ci soit racontée ou réduite au silence. À ce sujet, Kaës *et al.* (2003) nous disent : « à partir de ce qui est non seulement faille et manque

que s'organise la transmission, mais à partir de ce qui n'est pas advenu, ce qui est l'absence d'inscription ou de représentation » (p. 12).

Le soutien des intervenants scolaires est donc un vecteur essentiel de résilience et se conjugue aussi à celui de la famille, des proches et des réseaux transnationaux (Vatz Laaroussi, 2007). C'est le lien tissé avec les enseignants, soutient l'autrice, qui devient un facteur majeur de la réussite scolaire, pour les jeunes et les parents, de par l'intérêt de l'enseignant pour l'histoire du jeune et de sa famille, en compréhension, en patience, en respect du rythme et de la différence et finalement en confiance. Certainement, nous pourrions ajouter que la relation établie entre les parents immigrants et les enfants avec les différents acteurs qui interviennent dans l'espace scolaire, de par leur ouverture à la diversité culturelle, permettent non seulement la réussite scolaire, mais l'apprentissage à « jongler avec plusieurs mondes »<sup>83</sup>, menant à la construction harmonieuse d'une identité métissée des enfants issus de l'immigration en sol québécois.

---

<sup>83</sup> Cette expression est empruntée à Michèle Vatz Laaroussi.

## CHAPITRE 4

### DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE POUR APPRÉHENDER LE PROCESSUS IDENTITAIRE DES ENFANTS SALVADORIENS DE DEUXIÈME GÉNÉRATION

Dans ce chapitre, nous présentons le type de recherche utilisée et le processus d'opérationnalisation méthodologique. Ce dernier débute avec l'observation participante en 2013 et s'applique formellement de mars 2013 à décembre 2014. Nous utilisons une approche complémentariste en combinant le champ de la psychologie et celui de l'anthropologie, de manière non simultanée. Cette approche est constituée des principes de base de la recherche qualitative, afin de construire une entrevue semi-structurée comme instrument de mesure et établir les critères de sélection de notre population ciblée, ainsi que par l'entrée sur le terrain et ses périodes : les procédures de recrutement des participants, la réalisation d'entrevues pour la cueillette des données et l'analyse. Par la suite, nous soulignons les impressions des participants suite à l'entrevue. Finalement, nous nous penchons sur la position en tant que chercheure, et les principes éthiques ayant balisé la réalisation de notre recherche qui implique les parents et leurs enfants.

#### 4.1 Type d'étude et méthodologie

Notre recherche, comme souligné dans le chapitre précédent, porte sur une problématique encore peu explorée en ce qui concerne la communauté salvadorienne et les enfants d'âge scolaire de la deuxième génération. Nous abordons l'expérience des participants à partir des vécus subjectifs qui la sous-tendent tout en considérant également les dimensions ethnohistoriques, sociales, scolaires et familiales dans lesquelles elle prend forme. Pour l'appréhender, nous avons donc adopté une recherche qualitative avec une approche complémentariste. Notre recherche s'inspire également de l'ethnographie pour établir un dialogue entre ces approches, répondant à notre question de recherche : comment les enfants, nés au Québec, de parents salvadoriens se représentent-ils leur identité à travers l'espace social, familial et scolaire? Nous souhaitons approfondir le récit des participants sur leur propre expérience, et ce, en nous attardant à la fois à son contexte d'énonciation et à son contenu, à travers les trois objectifs spécifiques qui découlent de cette question. 1) documenter l'espace familial, tel que perçu par le parent et l'enfant; 2) documenter l'espace scolaire ainsi que la relation famille-école perçue par le parent et son enfant; et 3) documenter les stratégies de négociation identitaire que l'enfant utilise en lien avec la relation famille-école. De plus, l'adoption d'une approche qualitative complémentariste nous a donné la possibilité de mieux analyser et de mieux comprendre la construction identitaire chez les enfants d'immigrants

salvadoriens à travers trois objectifs, soit l'expérience pré- et postmigratoire des parents, les obstacles (ou non) des relations famille-école, et les stratégies de négociation identitaire que l'enfant utilise en lien avec la relation famille-école.

#### 4.2 Choix d'une recherche qualitative constructiviste exploratoire

Comme mentionné, notre recherche qualitative est exploratoire, puisqu'elle cible la compréhension de notre sujet-objet de recherche qui ne semble pas avoir fait l'objet d'une étude québécoise. Elle est exploratoire aussi parce qu'elle ne se fonde pas sur des catégories de sens établies a priori sur le discours des participants, mais bien à les dégager progressivement après une analyse approfondie des paroles recueillies à travers une entrevue semi-structurée.

En deuxième lieu, notre recherche s'inscrit dans une approche constructiviste qui permet, à travers le discours des participants, d'extraire le sens et de comprendre les processus de construction et de transmission identitaires chez les parents salvadoriens et leurs enfants à travers l'espace familial et scolaire. L'usage de cette méthode est vu par Poupart *et al.* (1997) comme le meilleur moyen pour saisir le sens que les participants donnent à leurs conduites, à la façon dont ils se représentent le monde et à la façon dont ils vivent leur situation, car ils sont les mieux placés pour en parler. Selon l'auteur, le comportement humain ne se comprend et ne s'explique qu'en relation avec les significations que les individus donnent aux choses et à leurs actions. De cette manière, la recherche qualitative puise sa force sur le discours des participants et rend compte de leur parole. C'est en ce sens que notre approche est constructiviste exploratoire puisque nous nous intéressons, selon Mucchielli (2005), non pas à émettre des vérités scientifiques, mais à faire part de la réalité telle que construite par les acteurs sociaux de leur monde vécu. De plus, l'entrevue semi-structurée constitue un instrument privilégié pour permettre et donner l'espace et le temps intérieur au sujet, pour dénoncer les préjugés sociaux, les pratiques discriminatoires ou d'exclusion et les injustices dont peuvent faire l'objet certaines minorités ethniques ou certains individus considérés comme « différents » (Poupart *et al.*, 1997). Le choix des entrevues semi-dirigées permet également de prendre en compte l'hétérogénéité des situations, la diversité des trajectoires et des expériences des participants (Groulx, 1997).

Un tel processus de recherche implique alors une démarche inductive axée sur une explication du sens, permettant de faire ressortir les thèmes dominants du discours des participants et qui s'arriment au postulat largement constructiviste, voulant que l'intériorisation du social ne soit pas donné, mais un

construit, subjectivement vécu (Mucchielli, 2005). Cela nous permet d'analyser l'expérience subjective des parents et des enfants sur leur propre vécu identitaire en construction, le processus de transmission à l'œuvre, et le sens qu'ils confèrent à leurs expériences migratoires, scolaires, personnelles et familiales. Notre approche méthodologique nous permet de nous éloigner d'une vision figée de l'« identité » en l'utilisant plutôt comme un processus mouvant, interrelationnel, suivant les contextes en lien direct avec l'expérience subjective des participants.

À l'avance, il a été important de reconnaître que la prise en compte de la subjectivité dans le processus de recherche ne signifie pas de tomber dans le subjectivisme, mais vise plutôt à une compréhension du discours des participants et du contexte dans lequel il se déploie. La subjectivité, telle qu'expliquée par Paillé et Mucchielli (2016), est loin d'être un obstacle à la validité des résultats, pourvu qu'elle soit bien exploitée par des moyens tels que la rédaction de mémos ou le journal de bord, qui soutiennent les fonctions de distanciation et de réflexivité du processus de recherche. Ainsi, la subjectivité et l'intersubjectivité sont considérées, comme le rappellent Anadón et Guillemette (2006) : « des moyens incontournables de construction des savoirs et non comme des obstacles à la production des connaissances » (p. 28). Afin de mettre de l'avant la subjectivité du discours des participants, saisir leur réalité vécue, leurs interprétations et leurs expériences par rapport aux objectifs de notre recherche, nous présentons des extraits traduits en français, issus d'entrevues en espagnol et en *francognol*.

#### 4.3 Expérience de chercheure préalable du terrain

La position du chercheur, explicitée partiellement dans le paragraphe plus haut, à propos de l'entrée sur le terrain, est primordiale pour toute recherche en sciences sociales puisqu'elle implique la rencontre avec l'Autre. Sans le terrain et ses acteurs, il n'y a pas de recherche possible. Comme l'explique Bibeau (2010), cette rencontre exige que l'on traite toujours l'autre avec respect, franchise et empathie. Ceci est d'autant plus vrai qu'elle est souvent intrusive, car elle demande à l'autre de se révéler dans ce qu'il est, et ce, dans toute sa vulnérabilité. Mon expérience en tant que chercheurs auprès de la communauté salvadorienne à Montréal en 2000 m'a grandement appris sur la découverte faite de l'« autre » et de ce qu'il m'a fait connaître de moi-même. Cette étude m'a fait réfléchir sur les signes, l'interprétation et la communication qui ne peuvent être pensés hors du rapport à l'« AUTRE ». Approcher les Salvadoriens n'a pas été facile, même en étant d'origine hispanique du côté maternel, ce qui au bout de ligne, ne m'a pas facilité la tâche. Pour bon nombre de personnes, tel que mentionné auparavant, le simple fait de ne pas être métis et d'avoir une peau blanche a compliqué les relations et l'approche. À ce propos, le directeur et fondateur de COPATLA

m'a grandement aidée en me présentant à la communauté salvadorienne lors d'événements socioculturels de l'organisme. Parler leur langue maternelle apportait une dimension plus intime à leur histoire et le fait de se raconter à quelqu'un de l'extérieur à leur milieu et à leur communauté était important.

Ayant effectué une étude de terrain auprès de la communauté salvadorienne à Montréal, dans le cadre d'une maîtrise en anthropologie, le terrain ne m'est pas totalement inconnu. Après un premier voyage de familiarisation avec cette communauté, j'en ai entrepris un deuxième, mais celui-ci, afin de me familiariser avec des Salvadoriens devenus parents pendant l'immigration et leurs enfants nés au Québec. Le terrain connu devient inconnu d'une certaine manière et m'a menée vers une « rencontre » et un « dialogue » différents que ceux entrepris dans le passé. Par différents, je veux signaler que dans le passé, j'effectuais un terrain et des entrevues auprès de personnes brisées psychologiquement, socialement et économiquement par la situation de guerre civile au Salvador, surtout en perte de confiance en soi et en l'autre. Par la suite, en contexte postmigratoire, elles n'ont pas pu réaliser leurs objectifs de vie, se faisant violence avec des problèmes d'alcoolisme qui les ont placées à la marge de la société. Pour ce qui est du terrain actuel auprès des familles immigrantes salvadoriennes, ce sont des parents qui, pour la plupart, luttent pour s'extraire de la marginalité sociale, économique et identitaire afin de donner de meilleures conditions de vie et d'éducation à leurs enfants nés en sol québécois. Le fait d'avoir déjà été familiarisée avec la communauté salvadorienne et le contexte de guerre civile au Salvador, et avoir l'espagnol comme langue maternelle, m'ont facilité la tâche ainsi que l'accès au terrain auprès des sept familles.

Une des précautions méthodologiques sur le terrain consiste à nous placer, en tant que chercheur, dans la position de ceux qui ne savent pas à l'avance avec l'objectif de ne pas instaurer une inégalité et une étrangeté par rapport à la proximité que nous cherchons à établir avec les parents salvadoriens (Bibeau, 2010). Il ne suffit pas d'être sur le terrain, mais il faut y entrer d'abord. Selon l'auteur, il devient impératif de considérer le travail de terrain comme « un acte de solidarité qui peut prendre, bien sûr, plusieurs formes, notamment celle de l'«*advocacy*» qui consiste, dans les sciences humaines, à donner une voix aux sans-voix » (Bibeau, 2010, p. 8).

Mon expérience sur le terrain et ma position de chercheuse rejoint les propos de Bibeau (2010) quant à l'effort qu'il convient de faire afin d'approcher l'autre dans sa différence et dans le monde qui est le sien, ce qui a eu comme effet de renforcer la qualité des relations que nous établissons avec les personnes auprès desquelles nous recueillons des données. Cette position est également à considérer auprès des

enfants puisque notre objectif est d'éviter toute approche intrusive afin de recueillir leur point de vue. Il s'agit dans cette recherche de mieux connaître le vécu des parents et la relation avec l'école, de mieux connaître le vécu scolaire de l'enfant, et comment cela se passe pour lui à l'école. Nous sommes confrontés, toutefois, à la rareté des références sociologiques privilégiant les approches qualitatives auprès des enfants. Hamelin-Brabant (2006) souligne que peu d'études sociologiques explorent le point de vue des enfants en utilisant une approche méthodologique pour saisir ce qui constitue leur univers quotidien. Elle mentionne la nécessité de donner aussi la parole aux enfants et de compenser ainsi leur absence ou manque de pouvoir.

#### 4.4 Population ciblée et processus de recrutement

Le choix de la population ciblée dans notre recherche est le produit de l'observation participante dans la communauté salvadorienne depuis notre première étude de terrain en l'an 2000. Cela nous a permis de cibler, avec robustesse, les familles qui ont participé à notre recherche, comme nous le présentons par la suite.

Les participants de notre recherche fréquentent les organismes latino-américains à Montréal, et en particulier l'organisme COPATLA fondé en 1989. Les participants de l'étude d'Albanese (2000) ont tous été recrutés dans cet organisme. C'est non seulement un organisme qui vient en aide aux personnes aux prises avec des problèmes d'alcoolisme et de toxicomanie, mais aussi un lieu de recueillement et de soutien pour la communauté latino-américaine. Les parents de notre recherche n'ont pas été choisis selon des problèmes d'alcoolisme ou de toxicomanie, car plusieurs d'entre eux fréquentent COPATLA à des fins de socialisation entre Latino-Américains et certains y suivent une psychothérapie auprès d'un thérapeute dans leur langue d'origine.

Les différentes activités socioculturelles qui s'y déroulent ont également l'objectif d'aider les participants à l'intégration sociale et professionnelle dans la société d'accueil. L'organisme aide à améliorer leur qualité de vie en distribuant une fois par semaine des boîtes d'aliments aux familles les plus démunies. Quant à la procédure, l'étude a été annoncée par le directeur et fondateur de COPATLA lors d'un événement social à l'organisme. Les familles intéressées ont donné leurs noms et coordonnées pour que nous puissions les contacter. Par la suite, la date et le lieu de l'entrevue ont été choisis par les participants et pour leurs enfants. La plupart des familles qui fréquentent l'organisme connaissent notre statut d'étudiante et notre recherche auprès de leur communauté, il y a 20 ans. La participation aux différentes activités familiales organisées par ce centre a permis de répondre à leurs questions à propos de l'étude.

Les participants dans notre recherche sont des parents immigrants issus de la communauté salvadorienne à Montréal et leurs enfants nés au Québec, c'est-à-dire de la deuxième génération. Nos critères de sélection utilisés sont : être un parent<sup>84</sup> d'origine salvadorienne ayant immigré au Québec entre 1980 et 2000 et avoir un enfant<sup>85</sup> d'âge scolaire né au Québec. Les personnes ciblées ne sont pas arrivées en tant que parents au Québec, mais sont devenues parents en contexte postmigratoire. Les critères de sélection ont été souples et nous n'avons pas contrôlé la structure familiale de parents séparés ou en familles reconstituées. Les enfants sont âgés de 8 à 12 ans et ont tous l'espagnol comme langue maternelle. Cette tranche d'âge nous intéresse puisque l'enfant est en âge d'être scolarisé. Le choix de 8 ans est parce que l'enfant fait l'expérience de la différence durant la période scolaire et a déjà des référents culturels, sociaux et familiaux. La limite d'âge de 12 ans s'explique du fait que l'enfant fait son entrée dans la préadolescence et les mécanismes et les enjeux identitaires et sociaux deviennent différents dans la relation famille-école. Les critères de sélection n'ont pas fait l'objet de plus de resserrement afin de connaître la problématique des familles salvadoriennes et leur diversité aujourd'hui.

#### 4.5 Collecte de données

La collecte de données s'est appuyée sur l'observation participante, la construction de l'instrument de recherche et l'entrevue semi-structurée, les lieux de recrutement et de passation d'entrevues.

##### 4.5.1 Observation participante, propre à l'approche ethnographique, et communauté salvadorienne

Il nous semble important de la définir puisqu'elle constitue un outil essentiel de notre recherche auprès de familles salvadoriennes. Le terme *observation participante* désigne, selon Lapassade (1991) : « une recherche caractérisée par une période d'interactions sociales intenses entre le chercheur et les sujets, dans le milieu de ces derniers. Au cours de cette période des données sont systématiquement collectées (...) Les observateurs s'immergent personnellement dans la vie des gens. Ils partagent leurs expériences » (p. 22). L'étude des interactions sur le terrain entre le chercheur et l'acteur constitue un aspect essentiel dans notre recherche.

---

<sup>84</sup> Parmi les sept familles salvadoriennes, trois d'entre elles ont un parent qui n'est pas né au Salvador, soit au Mexique, en République dominicaine et en Haïti. Nos entretiens ont été réalisés uniquement avec le parent né au Salvador.

<sup>85</sup> Parmi les deux filles et les cinq garçons retenus, deux sont en cinquième année, trois en sixième année, un en deuxième année et un en quatrième année.

Nous avons constaté que certains auteurs, comme Poupart *et al.* (1997), nous informent sur les manières possibles de mener la collecte des données afin de répondre ultérieurement aux questions de recherche, mais non sur la façon de « Participer », de s'intégrer au groupe ou à l'institution. Ce qui est intéressant avec Lapassade (1991), c'est qu'il donne au chercheur des orientations afin d'aider celui-ci, dans le cadre de l'observation participante, à établir des relations avec la population étudiée. Il souligne, entre autres, la nécessité d'être perçu comme quelqu'un en qui on peut exprimer certains sentiments sans risquer une appréciation négative. Il met aussi en garde le chercheur de ne pas manifester des compétences, car plus les gens pensent qu'on est bien informé sur tel sujet et moins ils seront disposés à dire spontanément leur opinion là-dessus. Pour lui, le chercheur doit laisser les sujets s'exprimer librement, dire ce qu'ils ont à l'esprit.

Il est important de faire part que notre position en tant qu'observateur participant répond à la question : est-ce que nous nous positionnons comme participant *externe* ou *interne*? Puisque l'opposition entre le dedans et le dehors traverse l'ensemble des travaux sur l'observation participante, Lapassade (1991) insiste sur l'ambiguïté de la notion ethnographique du dedans qui est liée au projet de l'interactionnisme symbolique : « saisir le point de vue du membre, participer, au point de vivre soi-même du dedans les valeurs du groupe » (p. 34). À ce sujet, il mentionne que le chercheur qui peut voir les choses de l'intérieur est celui qui est déjà membre effectif d'une communauté, d'une ethnie, avant d'y mener une recherche. Pour lui, être *membre d'une culture* ne signifie pas qu'on est absolument membre de toutes les sous-cultures de cette culture.

Concernant notre recherche, je<sup>86</sup> me situe en tant qu'observatrice participante *externe*, puisque même si j'ai effectué les entretiens dans la langue maternelle de mes participants, je ne suis pas issue de la même culture, créant au départ une certaine distance, dans la proximité avec la rencontre avec l'Autre, nécessaire dans toute recherche. Lapassade (1991) définit ce qu'est un observateur participant *externe* (OPE) en ces termes, il : « vient du dehors et c'est la condition habituelle du chercheur qui vient pour un temps, le temps de sa recherche et qui sollicite l'autorisation d'être observateur pendant quelques mois rarement davantage, souvent à temps partiel, car il est en même temps étudiant et repartira au moment d'écrire sa thèse » (p. 34).

---

<sup>86</sup> L'emploi du *je* dans cette section de mon chapitre est fait en toute modestie et sert uniquement à parler ouvertement de mon expérience personnelle, de mes perceptions, de mon observation participante et de mon ressenti en tant que seule chercheuse sur le terrain étudié. C'est une façon de réfléchir à ma propre subjectivité au lieu de la cacher.

Les points saillants de l'observation participante m'ont donc été essentiels afin de m'imprégner de la rencontre avec l'Autre. De septembre à décembre 2014, j'ai participé aux diverses activités, réunions et fêtes organisées par l'organisme COPATLA et les membres de l'église Nuestra Señora de Guadalupe auxquelles les membres de la communauté salvadorienne et latino-américaine collaborent. J'ai pu m'enrichir des éléments non verbaux, de ce qui est observable à travers leurs conduites et attitudes. Participer à divers types d'événements avec la communauté salvadorienne m'a permis également de construire une certaine familiarité avec les enfants de cette communauté afin de les mettre à l'aise. J'ai pu participer aux activités de musique à quatre reprises, ainsi qu'à la répartition de la collecte de denrées aux membres de la communauté salvadorienne, et à trois reprises, au repas communautaire, ainsi qu'à une vente de garage dans le stationnement de l'organisme. Il est important de mentionner que mes visites à cet organisme n'ont jamais cessé, et ce, depuis la réalisation de ma maîtrise, à une fréquence de deux fois par année pour les repas-bénéfice. J'ai également assisté aux activités de groupe thérapeutiques et culturelles. De cette manière, au fil des années, j'ai pu ainsi participer à des événements reconnus comme réservés pour la communauté latino-américaine, étant considérée comme une personne de confiance et à l'intérieur du groupe. Ce statut a favorisé l'observation des échanges entre les membres de l'organisme, les bénévoles, et lors de conversations courantes avec des parents se rapportant à la vie quotidienne, comme l'insertion à Montréal, la recherche d'emploi, la relation avec l'école de leur enfant, les divorces, les problèmes de toxicomanie, parmi d'autres.

En ce qui concerne l'église Nuestra Señora de Guadalupe, j'ai assisté à deux messes en espagnol. L'un de mes participants m'avait demandé d'assister à une messe avant son entrevue. Le sermon qui était donné utilisait des mots très simples et se limitait à rappeler aux fidèles la différence entre le bien et le mal dans les comportements humains, mais aussi à donner des paroles encourageantes et de soutien aux assistants sur les difficultés liées à l'intégration à la société québécoise. J'ai également pris part à un événement de vente de nourriture typique latino-américaine dans le sous-sol de l'église. Le fait de parler espagnol a encore une fois grandement aidé à établir le contact avec quelques familles salvadoriennes soutenues par l'accompagnement de l'une des sœurs de la congrégation, mais la sensation d'une ambiance de méfiance a été ressentie. Ce sentiment ne m'était pas inconnu, car il avait été ressenti dans le passé lors de mon enquête de terrain auprès de la communauté salvadorienne dans les groupes latino-américains et dans plusieurs activités à caractère culturel. Ces constats ont permis de réaliser que la trajectoire et la dynamique des liens dans la communauté salvadorienne dans leur ouverture à l'Autre, venu de l'extérieur,

sont encore hermétiques malgré le partage de la même langue et le fait d'être mariée à un Hondurien. Le recrutement des familles n'a pas porté fruit lors de cet événement.

#### 4.5.2 Construction de l'instrument de recherche et son application

Les données recueillies se rapprochent du récit de vie puisqu'elles touchent à la trajectoire de vie pré- et postmigratoire des participants rencontrés, autant sur le plan familial que sur le plan scolaire. Notre instrument de recherche était destiné à faciliter l'exploration du vécu chez nos participants, parents et enfants, leurs perceptions, et les points communs et divergents en ce qui concerne la construction de l'identité des enfants issus de la deuxième génération d'origine salvadorienne. La nature de notre question de recherche et ses objectifs nous ont amenée à choisir l'entrevue semi-structurée et la grille d'entretien comme instruments privilégiés.

#### 4.5.3 Construction d'une entrevue semi-structurée

L'entrevue semi-structurée a l'avantage, selon plusieurs auteurs (Nils et Rimé, 2003; Paillé et Mucchielli, 2003; Poupart *et al.*, 1997) de s'appuyer sur des questions ouvertes et souples, posées dans un ordre non prédéfini, mais adapté à la parole et à la réalité de l'interviewé, jouissant ainsi d'un maximum de liberté pour s'exprimer sur les thèmes qu'il juge pertinents. Un deuxième avantage est d'enrichir, selon les auteurs, le matériel d'analyse et le contenu de la recherche favorisant l'émergence de dimensions nouvelles non pressenties au départ par le chercheur. Nous avons également pensé que ce type d'instrument, par sa souplesse, conviendrait mieux aux enfants afin qu'ils puissent s'exprimer librement contrairement au questionnaire structuré, en raison de son côté plus rigide, par rapport à la forme prédéterminée des questions et des réponses. Il permet également une attention sur la perception de soi des enfants et de leurs états affectifs.

Nous avons ainsi développé un guide d'entretien (voir Annexe C) avec des questions ouvertes et des thématiques basées sur la logique des objectifs de recherche. Ceux-ci impliquent de recueillir des informations sur la situation pré- et postmigratoire, la perception de l'espace scolaire et la relation famille-école, perçues par le parent.

Quant aux entrevues avec l'enfant, le guide d'entretien explorait leur perception quant aux contextes pré- et postmigratoire des parents, ce qu'il connaissait de l'histoire familiale et du pays d'origine de ses parents, la description qu'il en fait, les valeurs qui sont véhiculées, ce qu'il aime, les activités que la famille partage, et les valeurs qu'il intègre. Nous avons exploré la famille et son identité telle qu'il se la représente. Ensuite,

nous l'avons questionné sur la perception de l'espace scolaire, comment il se sent à l'école, la relation avec les enseignants et les autres élèves, ainsi que les stratégies de négociation identitaire qu'il utilise en lien avec la relation famille-école, ainsi que sur son identité telle qu'il se la représente et la manière dont il navigue entre les valeurs familiales et scolaires. Nous avons volontairement évité d'employer le mot *identité*, trop complexe et formel pour la compréhension d'un enfant d'âge scolaire. L'entretien formulait plutôt les questions sur l'identité de façon plus fluide et moins restrictive afin d'obtenir une plus grande représentation à travers l'espace familial et scolaire. Le but était d'inventorier les formes identitaires spontanément mentionnées par les enfants. Le type de formulation des questions allait comme suit : « Quand est-ce que tu te sens plus salvadorien et quand est-ce que tu te sens plus québécois ou canadien? », « Comment te décrirais-tu? » ou « Quand on te demande d'où tu viens, que réponds-tu habituellement? ». Nous repreneons les réponses afin de préciser en quoi chacune d'elles permettait à l'enfant interrogé de se définir. Ainsi, à la question sur les identités salvadorienne, québécoise ou canadienne, nous y avons ajouté « *autre* », puisque deux de nos participants nous ont dit aussi se sentir américain et mexicain. De cette manière, au fur et à mesure de la réalisation des entrevues, nous avons ajusté le guide d'entretien à la lumière de notre expérience des entrevues précédentes.

Par ailleurs, nous avons élaboré un questionnaire sociodémographique afin de recueillir les informations quant à l'âge, le sexe, le profil et le revenu familial, l'année d'immigration, et le degré de scolarité (voir Annexe A). Pour l'enfant, il a été question de recueillir le sexe et l'âge seulement. Les informations nous ont permis de situer nos participants à partir de grandes caractéristiques.

#### 4.5.4 Lieux de recrutement et d'entrevues

Les trois terrains de notre recherche ont eu lieu dans trois endroits choisis<sup>87</sup> par nos participants pour la tenue des entretiens : le domicile familial, l'organisme COPATLA, situé sur Villeray, et le sous-sol de l'église Nuestra Señora de Guadalupe à Montréal. Ces trois lieux incarnent des marqueurs identitaires dans lesquels les participants se reconnaissent à travers l'espace familial, social et religieux. Mon étude de terrain s'est étendue sur huit mois, incluant la recherche de participants.

---

<sup>87</sup> Voir Annexe E pour les caractéristiques sociodémographiques, le lieu de passation de l'entrevue, la durée et le nombre d'entretiens pour chacun des parents participants. Voir Annexe E pour les enfants participants.

#### 4.5.4.1 Domicile familial

Les entrevues effectuées dans le domicile familial m'ont permis d'avoir accès au mode de vie et à l'espace intime de cinq de mes participants (trois femmes monoparentales âgées de 40 à 45 ans et un homme de 49 ans) et de leurs enfants âgés de 10 et 12 ans. Je leur avais demandé au préalable ce qui leur ferait plaisir que je leur apporte (soit une carte-cadeau, des provisions ou de l'argent) en guise de remerciement pour leur accueil et leur participation à ma recherche. Leur choix s'est arrêté sur des provisions. Toutefois, ils acceptaient qu'une compensation monétaire soit donnée à l'enfant qui participait à l'entrevue. De cette manière, d'après certains parents, leur enfant est sensibilisé à faire des économies et à acquérir la valeur de l'argent. Les parents dont les entretiens ont eu lieu à leur domicile m'ont tous très chaleureusement reçus. Ils m'ont fait visiter le domicile familial après les entrevues et m'ont servi à boire et à manger. Les enfants à la fin des entrevues m'ont montré leur chambre, et certains, les souvenirs qu'ils avaient du Salvador ou leurs dessins et jouets préférés. Comme le souligne Bibeau (2010), la neutralité du chercheur doit être modulée par le fait qu'une bonne recherche exige d'entrer dans un système d'échange et de partage avec les personnes auprès de qui on travaille.

Les entretiens avec les parents et leurs enfants ont tous eu lieu dans la cuisine. Les parents laissaient généralement les enfants témoigner seuls, sauf pour quelques allers-retours dans la cuisine de leur part. L'endroit de l'entrevue était choisi par le parent, sauf dans un cas, où l'enfant a préféré le faire dans le sous-sol de la maison. Les enfants ont tous témoigné avant les parents. Tandis que lorsque les parents livraient leur témoignage, l'accès à la cuisine était interdit aux enfants.

La maîtrise de la langue espagnole, de même que la familiarisation avec l'histoire politique du Salvador et la communauté salvadorienne à Montréal ont grandement facilité le dévoilement de mes participants dans leur histoire de vie pré- et postmigratoire, de même qu'avec leur rôle de parentalité. L'espace intime du domicile se prêtait aussi au dévoilement des vécus et de l'histoire familiale, appuyés par des photos des membres de la famille restés au Salvador ou décédés. Les récits de vie des cinq participants sont tous empreints de souffrances liées à la guerre civile, à l'exil forcé, aux pertes et aux difficultés expérimentées avec leur parentalité et celles complexes avec l'école. Les mères monoparentales sentent qu'elles n'ont pas assez le temps pour leurs enfants étant donné qu'elles doivent travailler davantage pour assurer l'économie de la maison. Les entretiens au domicile ont été de loin beaucoup plus longs que ceux faits dans les autres lieux et mon temps de visite pouvait facilement dépasser trois heures. Le besoin de se raconter était ressenti.

#### 4.5.4.2 Organisme COPATLA

Un seul de mes participants, âgé de 49 ans, a voulu que son entrevue ait lieu à l'organisme COPATLA. Pour lui, que l'entrevue se déroule à cet endroit signifiait continuer le legs entrepris, auprès de la communauté latino-américaine par le fondateur de l'organisme, José Calderon, d'origine salvadorienne. Témoigner de son histoire dans ce lieu est pour lui un acte de courage, mais surtout une façon de continuer la transmission de l'histoire des immigrants et réfugiés salvadoriens à Montréal, venus pour échapper à une situation de guerre, d'injustices et de violences. L'organisme a aidé plusieurs de ses compatriotes aux prises avec des problèmes d'alcoolisme, mais lui-même et sa famille ont aussi bénéficié de l'aide alimentaire gratuite et de la thérapie individuelle offerte en espagnol à prix très modique et parfois gratuit. Sans le soutien des membres de COPATLA, sa vie serait restée davantage à la marge, sans ressources ni emploi et avec des difficultés avec la langue française parlée et écrite qui persistent encore aujourd'hui. COPATLA contribue aussi à donner du soutien aux devoirs à ses enfants par des membres de la communauté. L'entretien a duré deux heures et demie dans un local de l'organisme. Il m'a ensuite invitée à assister à un après-midi musical le lendemain, offert tous les vendredis par COPATLA. L'entrevue avec le fils, âgé de 11 ans, a également eu lieu le lendemain au même endroit avant l'activité musicale.

Pour son fils, l'entrevue à COPATLA faisait du sens, car il a souvent fréquenté l'endroit avec ses parents, que ce soit pour des activités musicales, des célébrations à caractère culturel, que pour l'aide aux devoirs. L'entrevue a duré une heure et demie dans le même local, mais en l'absence du père.

#### 4.5.4.3 Église Nuestra Señora de Guadalupe

Pour l'un de nos participants, âgé de 51 ans, le culte à la Vierge de Guadalupe puise son sens à travers son histoire pré- et postmigratoire. Déjà, au Salvador, il avait demandé l'aide de la Vierge afin qu'il puisse, lui et ses parents, fuir vivants la guerre civile. Raconter son histoire dans ce lieu sacré est pour lui une façon de témoigner sa gratitude et sa profonde dévotion. Assister à la messe en espagnol chaque dimanche a été rassurant et réconfortant, surtout les premières années suite à son arrivée. Que son fils fasse l'entrevue au même endroit est important pour lui puisqu'il veut transmettre la même dévotion religieuse à tous ses enfants. L'entretien a duré deux heures dans le sous-sol de l'église.

L'entretien avec son fils de huit ans s'est déroulé la même journée en l'absence du père et a duré moins d'une heure.

#### 4.5.5 Passation de l'entrevue semi-structurée

L'échantillon final des participants à notre recherche est constitué de sept familles salvadoriennes habitant dans la métropole, rencontrées en entrevue à une seule reprise. Initialement, nous avons sélectionné un total de dix familles, mais suite à des absences répétées aux rendez-vous, nous avons réussi à en interviewer sept. Nous avons rencontré dans l'entretien un parent et un enfant par famille afin de réaliser une analyse en profondeur des vécus. Cela a fait un total de 14 entretiens. Ces entretiens totalisent plus de 35 heures d'entrevues et quelque 300 pages de transcription. L'objectif n'est pas d'avoir une représentation moyenne de la population salvadorienne, mais d'obtenir un échantillon de familles qui pourront informer le chercheur à travers les trois objectifs et sous-objectifs visés par la recherche.

Nous avons invité au départ nos sujets, parents et enfants, à participer à un maximum de trois entrevues d'une durée d'une heure et demie environ (pour l'enfant, la durée de l'entrevue a varié entre 45 minutes et 1 heure), et cela jusqu'à l'épuisement des thèmes et sous-thèmes qui devaient être recueillis. Les parents étaient tous d'accord. Toutefois, la possibilité de faire des entrevues supplémentaires en personne a été impossible. Elles ont eu lieu en un seul entretien, vu la difficulté d'avoir un rendez-vous avec les parents puisque plusieurs d'entre eux occupaient deux emplois et certains travaillaient de nuit. Le besoin de se raconter des parents a été bénéfique quant à la richesse du matériel recueilli pour répondre à nos objectifs et sous-objectifs de la recherche. Les entrevues dépassaient parfois les trois heures avec les parents, sans compter celles avec les enfants interviewés. Afin d'approfondir certaines questions, les parents ont accepté, après leur première entrevue, de faire un deuxième entretien par Skype<sup>88</sup> avec eux et leur enfant, à défaut de pouvoir se voir en personne, compte tenu des raisons mentionnées auparavant. Les rejoindre a été difficile, car souvent ils étaient absents malgré la prise de rendez-vous à l'heure et le jour qui leur convenaient le mieux. Nous avons quand même pu compléter quelques-unes de nos questions et détails d'événements survenus en contexte pré- et postmigratoire, un mois plus tard, avec quatre parents<sup>89</sup> et trois enfants, sur des expériences scolaires pour lesquelles nous manquions de précisions.

---

<sup>88</sup> L'avantage de l'utilisation de la vidéo par Skype nous a permis de continuer à avoir accès aux contenus non verbaux et émotifs de nos participants.

<sup>89</sup> Il a été impossible de communiquer avec les trois autres familles de notre recherche pour un deuxième entretien, même téléphoniquement. Elles étaient toujours absentes lorsqu'on essayait de les joindre.

Nous considérons important de donner une liberté d'espace de parole. L'avantage d'avoir pu faire deux entrevues avec quatre de nos familles nous a permis qu'un lien de confiance minimal s'établisse entre les parents, les enfants et la chercheuse, pour approfondir les thèmes et sous-thèmes abordés au fil des entrevues.

Nous avons porté une attention particulière à nos réactions quant aux sentiments contre-transférentiels qui ont émergé lors des entretiens recueillis auprès des participants, de même que ceux transférentiels de la part des sujets. À ce sujet, Drapeau et Letendre (2001) soulignent la nécessité d'un tiers n'ayant aucun intérêt direct avec la recherche afin d'installer des balises ou bouées auxquelles le chercheur peut se référer dans son errance. La présence d'un tiers est essentielle afin d'aider le chercheur à différencier les rôles qu'il peut adopter dans sa recherche et face à son objet de recherche pour assurer la validité des résultats (Drapeau et Letendre, 2001). Selon eux, cette errance facilitée par la présence d'un tiers permet, de fil en aiguille, par associations libres, d'explorer comment le chercheur se représentera psychiquement et affectivement le sujet de son étude. La rencontre avec le participant, soutiennent Drapeau et Letendre (2001), partagera plusieurs similitudes avec une séance d'analyse, lors de laquelle émergent les projections, le contre-transfert, mais aussi les fantasmes du chercheur. Les sentiments contre-transférentiels et transférentiels émergeant des rencontres ont été notés et discutés avec la superviseuse de recherche et José Calderon, psychothérapeute et fondateur de COPATLA.

Nous avons pu également nous appuyer sur notre formation de clinicienne et d'ethnologue sur le terrain pour mener à bien cette étude, tant au niveau de la collecte des données que dans l'analyse qualitative. Les expériences acquises sur les problématiques liées aux familles immigrantes et aux personnes réfugiées, à l'exil et à l'intégration dans la société réceptrice lors d'un stage en ethnopsychiatrie au service de consultation de psychiatrie du CHUM de l'Hôtel-Dieu de Montréal, et de plusieurs stages dans les écoles primaires auprès d'enfants d'âge scolaire, pour la plupart issus de l'immigration à Laval, ont contribué à la réalisation de cette recherche.

Par ailleurs, les multiples récits, commentaires, recueillis auprès des participants lors des entretiens, m'ont replongée dans l'histoire de la guerre civile et de ses atrocités abordées déjà lors de ma recherche anthropologique pour la maîtrise. La souffrance est encore palpable dans la mémoire et le récit des hommes et des femmes. La crainte que leur vie bascule à nouveau et celle de leurs proches restés au Salvador se ressentait dans leurs discours à travers le non verbal ponctués de soupirs, de larmes et de

silences. Toutefois, ces personnes persistent à croire qu'un monde meilleur est possible pour leurs enfants qui, eux, sont nés au Québec, dans une société leur offrant toutes les possibilités et avantages qu'ils n'ont pas connus.

Pour ce qui est des entretiens avec les enfants, il est surprenant que ceux-ci s'expriment en alternant la langue espagnole et francophone dans leurs discours. L'utilisation du français était davantage présente lorsqu'il s'agissait de parler de leur relation avec l'école et de leurs stratégies de négociation identitaire. Tandis que l'espagnol était employé dans la majorité des cas pour parler de l'espace familial. Dans un cas, l'enfant s'est exprimé en alternant trois langues (français, espagnol et anglais) tout au long de son discours. L'alternance des langues dans leurs discours rend compte du mouvement spontané d'un monde à l'autre (monde intérieur versus monde extérieur) propre aux enfants de la deuxième génération d'immigration.

En général, les enfants étaient à l'aise lors des entretiens, certains plus timides que d'autres, mais je prenais toujours le temps de m'intéresser à eux à travers leurs intérêts pour les loisirs, les jeux, la nourriture, afin de les mettre en confiance avant les entretiens. Ils avaient la liberté de s'exprimer dans la langue de leur choix. Pour ce qui est de l'entretien avec l'enfant dans le sous-sol de l'église, j'ai senti que ce n'était pas l'endroit qu'aurait choisi l'enfant. Il a manifesté trouver ennuyeux d'assister à la messe chaque dimanche avec ses parents. L'entretien a quand même été mené à son terme, favorisé par le fait qu'il se sente à l'aise d'exprimer que ce n'était pas le lieu qu'il aurait voulu, mais plutôt que cela se fasse chez lui. Cet entretien est celui qui a été le plus court. Le choix du lieu pour l'entrevue a été imposé par le parent dans ce cas. L'enfant n'a pas été consulté a priori afin qu'il puisse choisir le lieu de l'entretien. Ce qui m'amène à penser que les lieux de culte constituent pour certains de nos parents l'ultime rempart à l'assimilation de la culture dominante, une forme de résistance afin de conserver la culture d'origine pour la famille.

#### 4.5.6 Impressions des participants face à la chercheuse après les entrevues

J'ai pu constater que tous les parents et les enfants de ma recherche étaient curieux d'en connaître davantage sur mes origines. Des questions sur comment et où j'avais appris l'espagnol étaient souvent les premières questions posées. Ensuite, les questions d'où venait mon père (origine italienne) et d'où venait ma mère étaient toujours posées. Les parents étaient surpris que ma langue maternelle soit l'espagnol et que je parle le français sans accent hispanique. Lorsque je les informais sur mon origine hispanique, je pouvais constater que pour bon nombre d'entre eux, la question de la couleur de peau est encore bien

présente dans leur histoire personnelle et leur statut social. Ne pas être métisse, mais caucasienne, marquait déjà une distance culturelle et une différence vis-à-vis de mes participants; je parlais leur langue, mais je n'étais pas des leurs. Certains parents, des femmes surtout, en profitaient pour me raconter avec fierté que leurs grands-parents ou arrière-grands-parents étaient des Espagnols et qu'ils avaient la peau blanche. Ces mêmes commentaires étaient également présents dans le discours de mes participants lors de ma recherche auprès de la communauté salvadorienne, il y a 20 ans.

Concernant les enfants, ils se ralliaient davantage du fait que j'étais issue, comme eux, de la deuxième génération et du fait de parler plusieurs langues. Cependant, leurs propos sur leur propre couleur de peau vis-à-vis de leur fratrie et des camarades à l'école étaient bien présents dans leur discours. Il m'a été alors donné de constater que le fruit de la longue histoire coloniale se transmet de génération en génération. Je conclusais les entretiens en demandant aux participants s'il y avait un thème qui n'avait pas été abordé et qu'ils jugeaient important ou encore leur impression sur les questions et le déroulement en général. Cet espace de parole était utilisé autant par les parents que les enfants pour exprimer ce qu'ils estimaient important et qui était en dehors de nos questions d'entrevue.

La plupart des parents n'avaient pas réalisé jusque-là le besoin de raconter leur histoire, et ce, malgré la reviviscence de la souffrance qui remontait à la surface lors de passages de vie plus difficiles. Ils réalisaient aussi l'importance du noyau familial créé en contexte postmigatoire et celui resté au pays d'origine. Trois parents m'ont avoué que pouvoir raconter leur histoire à quelqu'un qui est né ici, mais de parents d'ailleurs, leur donnait le sentiment que je pouvais comprendre leurs enfants. L'une des mères a soulevé que l'entrevue lui a donné une voix, mais également à ses enfants. La réflexion sur l'identité de leurs enfants à travers l'entrevue a été bénéfique pour plusieurs parents qui, jusqu'alors, n'avaient pas réfléchi à ce qu'ils transmettent ou non, et comment ils le transmettent à leurs enfants. Tout comme ce qui est transmis à travers l'espace social et scolaire, dont ils ne sont pas toujours d'accord et qui, pour certains, le vivent comme une impuissance, une situation hors de leur contrôle qui vient raviver le sentiment d'injustice et de violence vécues pendant la situation de guerre au Salvador pour lequel leur voix n'était pas entendue, même qu'ils n'avaient pas droit à la parole.

Les enfants, eux, ont manifesté leur plaisir à participer à l'entrevue, certains trouvaient faciles certaines questions et d'autres plus difficiles. Parler de leur identité leur a fait prendre conscience qu'il existe des

différences et des similitudes dans leur vie familiale et scolaire. Quatre des sept enfants interviewés ont exprimé le désir que leurs enseignants manifestent de l'intérêt face à leur culture d'origine et pour le Salvador.

#### 4.6 Analyse des données et émergence des thématiques

En ce qui concerne les entretiens, ceux-ci ont été enregistrés afin de faciliter une bonne analyse et de pouvoir revenir aux contenus manifestes et latents. Ils ont été transcrits intégralement en espagnol<sup>90</sup> peu de temps après avoir été enregistrés. Nous y avons annoté les diverses informations non verbales (soupirs, intonations, pleurs, rires, gestes) à la réécoute des enregistrements. Afin d'enrichir l'analyse du contexte d'énonciation, nous nous sommes également intéressés à repérer les zones de conflit, comme les hésitations, les silences, les réticences, qui indiquaient des malaises dans le discours. Les enregistrements ont ainsi été réécoutés attentivement et les transcriptions ont fait l'objet de quatre lectures par entrevue afin de mieux nous imprégner du discours des participants.

Nous avons effectué de multiples lectures du discours des participants pour l'analyse, qui apportaient des connaissances nouvelles sur notre sujet de recherche, laissant la place à de nouveaux questionnements. Les objets, souligne Van der Maren (2006), est de constater si nos résultats de recherche apportent des questions qui se posaient avant la recherche, et, si ces réponses ont du sens dans le contexte où les questions ont été posées, elles valident ainsi le lien avec la construction de l'entrevue.

L'analyse thématique en tant que telle a consisté à lire phrase par phrase de façon linéaire et analytique le matériel et de choisir un ou plusieurs thèmes qui traduisaient ce que dit le sujet. L'analyse individuelle des contenus a permis de dégager des catégories significatives liées aux objectifs de la recherche. Pour ce faire, nous avons utilisé l'analyse thématique de Paillé et Mucchielli (2003), qui permet de déterminer les thèmes développés dans le discours des participants et de repérer les unités sémantiques constituant l'univers du discours afin de définir les catégories qui feront les noyaux d'analyse en relation à nos objectifs et hypothèse. Paillé et Mucchielli (2003) donnent la définition suivante de ce que constitue un thème : « un thème est un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant tout en fournissant des indications sur la teneur des propos » (p. 170).

---

<sup>90</sup> Tel que mentionné auparavant, l'espagnol a été utilisé pour les entrevues avec les parents. Cependant, la transcription s'est faite telle quelle dans les langues utilisées par les enfants en entrevue, qui passaient du français à l'espagnol.

Nous avons ainsi fait une lecture attentive des transcriptions, permettant de dégager de nombreux thèmes et sous-thèmes, subdivisions regroupées entre elles, afin de cerner les points semblables et différents en comparant le vécu et le discours des participants. Cela a permis l'analyse comparative des thématiques les plus pertinentes qui émergent des récits des sept parents et de leurs enfants dans leur discours en lien avec les concepts développés dans le cadre conceptuel (identité, métissage, négociation des stratégies identitaires). Le thème venant représenter ce qui est énoncé dans le corpus, sans en être trop éloigné. Ensuite, comme expliqué par L'Écuyer (1987), les grands thèmes sont venus constituer une sorte de dénominateur commun auquel peut être ramené tout naturellement un ensemble d'énoncés sans en forcer le sens. Par exemple, le grand thème « interdiction de parler l'espagnol à l'école » comprend le thème de l'exclusion vécue face à cette interdiction et celui des résistances et stratégies déployées par les enfants pour y faire face.

Notre analyse thématique s'est effectuée initialement avec quelques thèmes prédéterminés en lien avec les objectifs de la recherche, tandis que d'autres ont émergé du matériel analysé en créant de nouveaux thèmes. Les grands thèmes prédéterminés ont toutefois été parfois remplacés par des nouveaux en cours d'analyse. Nous laissons ainsi place à l'imprévu, propre à notre recherche inductive et à notre approche constructiviste. Nous avons mené le processus d'identification des thèmes qui se dégagent du discours de nos participants et de notre subjectivité en étroite collaboration avec notre directrice de thèse afin de parvenir à des définitions consensuelles et ainsi s'assurer de la justesse de leurs niveaux d'inférence et de généralité (Paillé et Mucchielli, 2003). Nous avons donc retenu les thèmes susceptibles de répondre à notre question de recherche et à ses objectifs. Certains ont été retenus en termes de récurrence (thèmes répétitifs dans l'expérience des personnes) et de divergence (thèmes qui se contredisent sur certains points) et d'autres par leur pouvoir inférentiel (Paillé et Mucchielli, 2016) par ce qu'ils révélaient de nouveau et d'unique, qui n'avait pas été dit par les autres participants.

Aussi, rappelons que nous avons pris en compte les indications entourant le contexte d'énonciation (langage non verbal, silences, manifestations émotives, etc.) à partir de l'information que nous cumulions sous chaque grand thème et son contenu. De cette manière, l'analyse de contenu a contribué à cerner ce qui est révélé par le discours des participants à l'étude (parents et enfants) sans être explicitement dit. Cette approche fait référence aux contenus latents : « [...] les contenus latents renvoient pour leur part aux éléments symboliques du matériel analysé. Ils désignent « ce qui est en dessous, l'inexprimé, la vérité profonde ou le sens non verbalisé » (L'Écuyer, 1990, p. 22). Toutefois, L'Écuyer met en garde de se pencher

uniquement sur les contenus latents et de reléguer les contenus manifestes. Il cite à cet effet les propos de Mucchielli (1979) qui affirme qu'en réalité l'analyse des contenus manifestes et celle des contenus latents constituent deux niveaux différents d'analyse qui se complètent : « tout contenu englobe une manifestation et une immanence, un observable et une structure plus ou moins voilée, un sens immédiat et un double sens » (Mucchielli, 1979, cité dans l'Écuyer, 1990, p. 27).

La bonne analyse du contenu permet de mettre en relief ce qui est dit {manifeste}, qui constitue une réalité tout aussi significative et importante que le contenu de ce qui n'est pas dit {latent}. Ceci afin d'atteindre les objectifs poursuivis. Notre recherche comporte plusieurs sous-objectifs pour répondre à la question de recherche. Il a donc été essentiel de regarder ce qui se passe au niveau de la famille, de même avec ce qui se passe dans la relation famille-école. Chaque aspect a été fondamental pour arriver à mieux comprendre comment la relation famille-école influence les stratégies identitaires. Pour cela, nous nous sommes penchés sur les aspects de la transmission qui jouent dans la relation famille-école, par exemple, le lien entre le vécu des parents et comment l'enfant décrit ce qu'il a à dire à propos de son identité. Ce n'est pas la transmission qui est considérée ici, mais la négociation, et ce, afin de connaître l'atmosphère familiale et ce qui en résulte comme matériel à négocier pour l'enfant.

Finalement, le résultat de ce processus d'analyse implique une coconstruction de sens, des allers-retours dans le discours des participants dans la rencontre intersubjective. Nous avons essayé de construire une compréhension qui va au-delà de leurs discours tout en gardant une proximité et en faisant preuve de prudence dans les interprétations. Nous avons compris que le chercheur ne peut pas travailler en silo, mais davantage avec des partenaires multidisciplinaires pour assurer une lecture plurielle des phénomènes. Ce mouvement analytique rejoint celui de l'identité de nos participants, plurielle, ouverte, non figée et mouvante. Nous soulignons également la sensibilité culturelle qui a orienté nos analyses et dont parle Baribeau (2019), dans les termes suivants : « l'habilité de donner un sens aux données, la capacité de comprendre puis de distinguer ce qui est pertinent, dans une optique à la fois conceptuelle et culturelle, permet au chercheur de saisir les subtilités de la signification des données [...] poursuivie par toute approche de recherche » (p. 155).

Soulignons aussi l'importance de l'apport ethnographique en ce qui concerne l'analyse des données. Sur le plan méthodologique, il a permis de créer un portrait ethnographique, plus précisément sur les expériences de vie quotidienne des individus, en tentant de mieux comprendre les pratiques sociales dans

lesquelles elles s'insèrent. Mais aussi, de mettre en relief la vigilance, à laquelle se réfèrent Morissette *et al.* (2014), qui consiste : « en une attention soutenue aux aspérités du terrain qu'il fallait accueillir et non pas aplatir, qu'en une capacité à tolérer le « flottement » inhérent à la démarche et à tirer profit de rencontres impromptues » (p. 14). C'est à ces conditions, nous disent les auteurs, que terrain et objet se façonnent mutuellement, comme vu dans notre travail de recherche. Nous pouvons conclure, en articulant nos points de vue, que la vigilance ethnographique ressemble en certains points à la pratique clinique dans la rencontre avec l'Autre et aux multiples ajustements, comme dans ceux rencontrés dans l'expérience de terrain et au rapport du chercheur à la démarche d'enquête, aux acteurs et aux imprévus rencontrés.

#### 4.7 Principes éthiques respectés

La réalisation de la recherche a nécessité des pratiques d'éthique rigoureuses, dû au sujet traité, et puisqu'elle implique la participation d'enfants. Les informations recueillies lors des entretiens ont été traitées avec respect, confidentialité et anonymat. Par ailleurs, le recrutement des sujets est passé par le respect du consentement libre et éclairé. De même, ils ont été informés de la possibilité de se retirer à tout moment du processus de la recherche sans conséquences négatives. Le soutien accordé aux participants, qui par les souvenirs et le récit de leur expérience pré- et postmigratoire peuvent constituer une source d'anxiété, a été mis à leur disposition par l'entremise de références de soutien psychologique communautaire ou d'organismes publics tel le Centre local de services communautaires. Le respect de la dignité humaine et celui des personnes vulnérables, comme les enfants, ont été également de mise. Un formulaire de consentement a été lu et expliqué aux parents et aux enfants de notre recherche. Nous avons ainsi obtenu le consentement écrit des parents qui ont participé à l'étude, et celui pour leur enfant. La signature du parent et celle de l'enfant figurent sur chaque formulaire. Nous avons obtenu également l'assentiment verbal de l'enfant.

Cette recherche a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal, et ce, pour les enfants également. Malgré la complexité d'avoir impliqué des enfants d'âge scolaire dans notre recherche, nous considérons que leur participation a constitué un risque « minimal », dans le contexte des mesures ci-haut mentionnées. Nos objectifs ont été de recueillir, de manière non directive et non intrusive, leurs perceptions en général et ce qu'ils ont à dire sur l'école et à propos de leur identité. Il a été fondamental de recueillir leurs paroles, et ce, en tenant compte de la maturité cognitive des enfants. Tout comme pour les parents, nous avons aussi répondu à toutes les questions provenant des enfants et nous avons toujours été sensibles à ce que l'enfant participe

de son plein gré et non pas forcé par les parents. Lorsque nous avons rencontré l'enfant, nous avons validé avec lui qu'il avait bien compris la recherche et s'il acceptait. Également, à deux occasions, nous avons donné des références de psychologues parlant la langue espagnole à l'une des mères de notre recherche pour son enfant suite à des événements difficiles survenus à l'école.

Par souci d'éthique et afin de donner en retour aux familles ayant participé à ma recherche, il sera question de présenter, dans le cadre d'un après-midi récréatif familial à l'organisme COPATLA, les résultats généraux de la recherche aux parents et leurs enfants. Il sera aussi possible de rencontrer par la suite les parents et les enfants intéressés d'en savoir plus. Ceux-ci ont été informés que les enregistrements des entretiens audio ont été détruits une fois les entrevues transcrites, tandis que les formulaires de consentement, les questionnaires et verbatim ont été conservés dans un classeur sécuritaire pour préserver l'anonymat et la confidentialité.

Enfin, comme pour toute recherche auprès d'enfants, Hamelin-Brabant (2006) mentionne qu'en vertu du Code civil, tout individu est dans l'obligation de signaler à la Protection de la jeunesse une situation dont il a connaissance où un enfant est victime de mauvais traitements ou d'abus physiques et sexuels. Cette obligation crée en soi une situation délicate, mais qui a été respectée. Les parents et les enfants interrogés ont été informés du fait que s'ils révèlent une situation d'abus, le chercheur sera dans l'obligation de la signaler.

## CHAPITRE 5

### TRANSMISSION IDENTITAIRE ENTRE L'ESPACE SOCIAL, SCOLAIRE ET FAMILIAL

Ce chapitre présente les résultats obtenus suite à l'analyse du matériel issu du récit des parents et des enfants qui ont pris la parole dans notre recherche. Il est question des thèmes principaux dégagés du corpus d'entrevue par de multiples lectures et relectures. Ils sont présentés en trois sections, correspondant chacune aux trois objectifs spécifiques proposés dans notre recherche soit : l'espace sociofamilial prémigratoire, migratoire et postmigratoire perçu par le parent et par son enfant; suivi par l'espace scolaire avec l'emphase sur la relation famille-école; puis par les stratégies de négociation identitaire déployées par l'enfant à travers les rapports incontournables entre la famille et l'école. Les sous-titres donnés aux sections de ce chapitre s'inspirent des sujets-objets émergés du corpus des données recueillies. Ils viennent réaffirmer l'importance de l'approche constructiviste utilisée dans notre thèse qui part du souci de laisser place à la réalité individuelle pour rendre compte du contexte social, familial et scolaire du vécu expérientiel de nos participants qui ont tous un pseudonyme pour préserver la confidentialité, tel que souligné auparavant. Le but poursuivi de l'analyse nous permet de mettre de l'avant la parole<sup>91</sup> de nos participants, parents et enfants, à travers un dialogue sur l'espace familial et social où les mouvements de construction identitaire et de transmission sont à l'œuvre. Car les parents transmettent de manière consciente ou inconsciente, volontaire ou involontaire, mais il y a ce que les enfants, eux, entendent, ce qu'ils intègrent de ce qui leur est transmis.

#### 5.1 Entre l'espace social et l'espace familial : transmission et identité

Dans cette première section de l'analyse, nous exposons les vécus narrés dans : l'espace social prémigratoire historisé, l'espace social migratoire, et pour finir l'espace social postmigratoire en lien avec les champs familial et scolaire. Selon nous, l'analyse des deux premiers thèmes ouvre la porte à la place et au rôle de la transmission par les parents du récit familial et du pays d'origine puisqu'ils laissent la place à ce que le parent garde dans la mémoire et choisit de raconter ou de ne pas raconter sur son pays, le Salvador : de la famille restée là-bas, de la guerre civile et des raisons du départ pour le Canada.

---

<sup>91</sup> Soulignons qu'afin d'identifier l'extrait de verbatim provenant d'un parent ou d'un enfant, la lettre (p) pour parent et la lettre (e) pour enfant seront parfois apposées à côté du prénom pour désigner le participant. Nous rappelons que tous les prénoms sont fictifs afin de protéger l'anonymat des participants. Pour terminer, les extraits de verbatim dans la langue originale sont à l'Annexe I (en espagnol pour les parents tandis que pour les enfants la langue française et espagnole est parfois utilisée dans le même discours, créant un métissage linguistique).

### 5.1.1 Espace social prémigratoire historisé

Comme souligné auparavant, le contexte de la guerre civile au Salvador motive la décision de migrer par les parents de notre recherche. Pour la grande majorité, ils ont quitté leur terre natale il y a plus de 20 ans. Cependant, leurs souvenirs refont rapidement surface et les ramènent aux sources d'une souffrance encore très présente qui se manifeste dans le langage non verbal (soupirs, silences, larmes, etc.). Les récits des parents sont marqués quant aux violences subies par leur famille dans leur village d'origine, les pertes humaines et l'interdiction sous menace de mort de continuer de fréquenter les écoles et les universités. Un climat de terreur qui touche aux souvenirs d'une situation sociale et personnelle vécue sous l'incertitude, la méfiance et la crainte. Le contexte de guerre, comme le souligne la littérature scientifique, touche toutes les sphères de la société, comme le démontrent les récits de deux parents provenant de deux contextes socioéconomiques différents :

*Notre famille était menacée et nous n'en pouvions plus... nous étions à bout de vivre avec la peur [...] nous venions d'un petit village et nous avions quelques terres, alors les guérilleros s'emparaient de tout... Luis-Ángel (p)*

*Mes parents étaient avocats, des intellectuels... notre maison était un refuge pour ceux qui avaient besoin d'aide, ceux qui étaient blessés [...] ceux qui étaient psychologiquement atteints et ceux qui étaient disposés à quitter le pays [...] c'était un risque très élevé pour notre famille qui était sous suspicion... Juana (p)*

Soulignons ponctuellement pour le moment, que le second thème abordé est l'intervalle de l'immigration proprement dit, puisqu'il est important de relever que pour la plupart de nos participants, le départ du Salvador au Canada a été ponctué par des séjours ou des passages transitoires souvent très difficiles dans d'autres pays. Donner la parole à nos participants sur leur histoire prémigratoire et migratoire est donc un incontournable pour mettre de l'avant les impacts sur les situations postmigratoires et les façons dont la transmission s'effectue dans l'espace familial avec ses incidences dans la construction identitaire des enfants de la deuxième génération d'immigration nés en sol québécois.

#### 5.1.1.1 Souvenirs de la guerre civile avec ses sources de violences

Cinq des sept parents participants parlent longuement et ouvertement de diverses situations violentes subies pendant la guerre civile au Salvador alors que leurs familles et eux-mêmes ont été dépossédés de la parole, de leurs terres, obligés de fuir leur village, de se cacher ou d'avoir été empêchés de poursuivre leurs études secondaires ou universitaires sous faute d'être persécutés, tués... et pour certains violés. Ils

narrent avoir été privés de leurs droits humains les plus fondamentaux. La majorité des participants ont fait preuve de résistance personnelle, familiale et collective. Certes, ce passage de leurs vies reste encore très présent et souffrant en dépit des années d'immigration. Pouvoir vivre au Québec constitue, pour la plupart des participants, un havre de paix. Toutefois, certains parents sentent que leur lutte pour une égalité et une équité n'est pas terminée pour autant. Nous verrons a posteriori comment, pour d'autres, la parole sur cette période de leur vie se fait plus discrète, voire silencieuse. En effet, les parents portent en eux des distances différentes face aux horreurs de la guerre civile, comme évoqué par les sous-thèmes émergeant de leurs récits.

#### 5.1.1.1.1 Dépossessions, méfiance et impuissance

Bon nombre de nos participants relatent comment ils ont été dépossédés de l'un des éléments fondamentaux du lien : celui de la parole pendant la guerre civile. Les gens ne pouvaient dire tout haut ce qu'ils pensaient même à leurs voisins et amis. Un climat de peur et de méfiance prévalait, comme nous pouvons l'entendre dans les paroles d'Armando (p) :

*Mon frère ils l'ont emmené de force, la guérilla [...] nous ne pouvions rien dire ils pouvaient nous cribler de balles... le lendemain nous avons laissé notre maison et sommes partis en ville, on ne pouvait se fier de personne au village [...] cela est arrivé aussi à un voisin qui ne voulait s'enrôler dans le service militaire parce qu'ensuite il était recruté par la guérilla... il était caché mais ils l'ont trouvé.*

Du côté d'Alfredo (e), le fils d'Armando, huit ans, lorsque nous lui demandons de nous parler de ce qu'il connaît de l'histoire du Salvador, il commente que « c'est un pays très pauvre qui est maintenant plus moderne » et « il n'en sait pas plus ». Sur les raisons de départ de ses parents, « [...] je ne sais pas pourquoi ils sont venus au Canada ». Ce discours contraste avec le climat de peur et le sentiment d'impuissance vécu par la parenté de son père obligé de fuir et d'abandonner leur maison et leur village.

Cette impossibilité de dialoguer librement revient souvent dans les récits des autres parents, qui racontent comment un des membres de la famille, qui occupe le poste d'enseignante, devait garder le silence face aux injustices vécues :

*Ma mère avait peur parce qu'elle était enseignante et elle voulait s'exprimer, dénoncer la situation qui interdisait aux professeurs d'enseigner lorsque la guerre éclate [...] ils séquestraient les enseignants, les professeurs [...] je me souviens une famille voisine d'où l'on vivait, la dame était professeure et elle a disparue, ils l'ont séquestrée et jamais plus on a su d'elle... Milagros (p)*

Pour Walter (e), son fils de 12 ans : « ... *le Salvador a connu une longue guerre et sa mère a fui le pays [...] mes grands-parents, eux, sont restés là-bas* ». Il ajoute qu'il ne connaît pas toute l'histoire, mais sait qu'il y a eu une « *longue guerre* ».

D'autres personnes à l'étude évoquent avec tristesse avoir été dépossédées de leur lieu de vie, de leurs biens. Obligées d'abandonner la maison familiale, lieu porteur de sécurité et de liberté, mais devenu trop dangereux d'y continuer à vivre avec l'éclatement de la guerre civile et plus encore : la persécution des familles dans les villages par la guérilla. Un des parents, Manuel-Antonio, raconte avec doléance comment sa famille était persécutée parce que l'un de ses frères faisait partie d'un syndicat :

*Nous avons dû partir et laisser notre maison, nos champs, nos récoltes, tout le travail d'une vie [...] ils mettaient le feu à tout! À tout! (ton désespéré) Lorsque nous étions là-bas (silence) nous avons tout laissé, tout est resté abandonné (soupir). Il fallait se taire, nous n'avions plus de voix. Ça fait encore mal, ça fait mal...*

Ce témoignage laisse entendre la souffrance encore palpable que les pertes des terres et celle de la parole provoquent encore aujourd'hui, mais aussi la difficulté de trouver la résignation. Pour son fils Juan-Claudio, 11 ans, son père a quitté le Salvador pour « *trouver un meilleur travail* ». Il précise que le récit familial raconté par ses parents est « *triste* », ils lui parlent de la « *révolution* » et que le Salvador est un pays « *très pauvre* ».

La peur et le sentiment d'insécurité quotidiens marquent la fragilité de la dynamique sociale et des liens sociaux. La méfiance prévaut partout dans la société. Les perquisitions et les fouilles dans les foyers sont monnaie courante. Milagros (p) se rappelle du moment exact où la peur est entrée dans sa vie, mettant fin à toute liberté et sécurité :

*La vérité est que j'étais adolescente au moment où la guerre a éclaté [...] j'étais avec ma tante à un carnaval, à une fête, et soudainement on regardait en haut et on voyait les lumières de Bengale et on pensait que c'était des feux d'artifice et quand ils arrêtaient la musique nous avons entendu du bruit, des tirs de mitraillettes! Alors nous sommes parties en courant et nous nous sommes cachées dans une maison toute la nuit [...] dehors on entendait que des coups de feu (silence) rien n'est devenu comme avant à partir de ce moment.*

Cette mère de famille énonce, toutefois, vivre avec un sentiment d'appréhension au quotidien, encore aujourd'hui, mais souligne que c'est une « *peur différente* ». Elle affirme que c'est davantage la crainte que « *tout bascule à nouveau* ». À l'avance, nous pouvons nous demander sur la possible influence de ce

sentiment qui habite les parents et de son impact lors du processus de transmission, mais aussi dans leur propre inconscient même s'ils font preuve de comportements de résistance malgré la souffrance à « *fleur de peau* » non résolue.

#### 5.1.1.1.2 Quotidien et continuum de violences

Les aspects variés des violences prennent un visage très concret au quotidien pendant la guerre civile. Chaque jour, des dizaines de cadavres, des corps mutilés, sont éparpillés un peu partout dans l'anonymat le plus total dans les rues de San Salvador. Quatre des sept participants racontent cet épisode de leur vie lié aux pertes d'êtres chers, qui ont mené dans certains cas à l'éclatement de la structure familiale et à des trajectoires de vie personnelle. Ils ont été témoins de l'exécution de proches, de la torture ou de toute autre privation des droits de la personne. La violence provoquée par la guerre laisse son impact dans les liens interrelationnels de la vie quotidienne déjà fragilisés par la méfiance en l'Autre. Les propos que Juana (p) livre ici indiquent comment pour elle les autres doivent être sensibilisés à la question du « *jamais plus* », autant sur le plan intime que collectif :

*[...] des membres de ma famille ont été torturés (silence), le membre le plus proche est le frère de ma mère qui a été cruellement torturé, alors (sourir) les gens qui arrivaient chez mes parents, avaient été séquestrés par les militaires, torturés ou violés par eux [...] en parler c'est important, il faut que les gens sachent ce qu'on a vécu pour arrêter cette violence [...]*

Pour sa part, Manuel-Antonio (p) se dit toujours hanté par la perte de ses deux frères tués par les paramilitaires. Il se rappelle qu'à partir de la mort de son premier frère « *tout changea* »; la paix qu'ils avaient dans la famille se brisa. Lorsque le deuxième frère fut tué, c'est la confiance en l'Autre qui se transforma en méfiance :

*Mon autre frère aîné travaillait pour un journal progressiste surveillé par les escadrons de la mort et la police [...]. Certains employés comme mon frère ont été victimes de cette violence politique directe. Mon frère a été tué dans un accident provoqué [...] qu'on lui a fait (silence). Je pense toujours qu'il y a eu de la délation dans notre entourage proche [...]. C'est là qu'on a pensé fuir au Mexique.*

D'autres participants se prononcent sur leur histoire personnelle submergée dans un continuum de violences sévissant autant dans la sphère familiale que celle du social. C'est le cas de Consuelo (p), marquée par les abus physiques d'un père alcoolique et par le rejet de sa mère biologique. Après avoir vécu toute sa vie à la campagne, elle décide, à l'âge de seize ans, de quitter la maison familiale pour aller

vivre chez sa marraine dans la ville de San Salvador. C'est là qu'elle prend conscience de la violence politique directe :

*Je pensais que la guerre civile allait être une opportunité de changement [...]. Je voulais réussir (soupir) continuer mes études secondaires dans la ville mais la situation était pire de ce que je pensais [...]. Un jour ma marraine m'annonce (silence) jamais je n'oublierai la souffrance dans ses yeux (long soupir) que mes cousins qui étaient des étudiants militants avaient été séquestrés et torturés par les militaires (silence) elle avait peur qu'il m'arrive la même chose (larmes) j'ai alors abandonné ce rêve [...]*

D'autres récits rendent palpables la tension, l'horreur et la souffrance vécues dans les villes du Salvador. Certaines scènes font irruption lors du discours des participants et la parole prend un temps d'arrêt, un moment de silence, les larmes silencieuses interrompent la fluidité narrative. Ainsi, Armando (p) se souvient clairement du moment où il a pu, avec son père et son oncle, ramener à la maison ses deux frères séquestrés et torturés par les militaires, avec l'aide d'un ami, mais sur le chemin il découvre l'horreur de la situation de guerre : « *je me souviens, je ne voulais pas regarder (silence) mais il y avait des cadavres, des jeunes, des vieux, des enfants, certains nus (silence) partout où nous passions même dans les dépotoirs (baisse les yeux)* ». Ces images terrorisantes et traumatiques sont rapportées aussi par quatre des sept parents (deux femmes et deux hommes). En plus de ces souvenirs douloureux et l'importance de se raconter, les discours traversent plusieurs sphères du social où le continuum de la violence est omniprésent. Il s'étend du champ politico-militaire au champ social, touchant de près l'impossibilité de poursuivre ou d'avoir accès à l'éducation en effritant ainsi une des valeurs familiales fondamentales.

Tous témoignent de l'effacement de l'individu en tant que sujet-historique sous l'oppression, la terreur et les injustices. L'impératif pour certains participants de dénoncer cette situation, par la prise de parole sur des faits qui remontent très loin dans le temps, démontre, une fois de plus, leur devoir social de raconter. Cela aussi témoigne du désir d'un monde meilleur, plus juste pour leurs enfants où le silence n'a plus sa place.

#### 5.1.1.1.3 Actes de résistance

À côté des récits sur la dépossession des terres familiales ou des biens matériels émergent aussi différentes pertes, comme celles liées aux études, à l'impossibilité d'exercer une profession, un métier... Pour autant, ces discours montrent des stratégies de résistance que les personnes ont mises en place pour faire face aux situations d'injustices, de précarité et de violences pendant la guerre. Comme le souligne une mère, qui décrit sa résistance personnelle dans un régime instable politiquement où elle a été obligée

d'abandonner ses études de médecine, mais a rapidement trouvé un emploi éphémère dans le régime des pensions avant que le gouvernement ne coupe les pensions, l'eau, l'électricité... Elle met l'accent sur son « *esprit de lutte* », qu'elle doit à ses parents, avocats militants et défenseurs du peuple du côté des défavorisés, et révèle que cela l'a préparée à faire face aux épreuves :

*Après avoir perdu mon emploi au régime de pensions [...] mes parents, eux aussi, ont perdu plus de la moitié de leur salaire, on n'avait plus d'électricité, ni d'eau, mais grâce à notre esprit de lutte nous avons continué d'aider les plus démunis, à cacher ceux qui étaient persécutés [...] et ça malgré l'arrivée des escadrons de la mort chez nous [...] ça m'a préparée à faire face aux épreuves dans ma vie.* Juana (p)

Outre le caractère horrible de la situation de violence qui sévissait, d'autres participants soulignent leur portée sur le plan émotif, comme celui d'un père de famille qui décrit les stratégies utilisées pour fuir avec sa famille grâce à des contacts à l'ambassade de San Salvador et dans la ville de Santa Ana :

*Je me rappelle toujours de ma mère en pleurs (silence) mon père avait déjà fui aux États-Unis, deux ans auparavant pensant que la situation allait se calmer au Salvador [...] mais la situation avait empiré (soupir) ma mère nous a annoncé un matin, après une nuit où en face de notre maison beaucoup de tirs de mitraillettes ont été entendus [...] ma mère nous a dit que nous ne pouvions plus vivre là et que d'un jour à l'autre les enfants allaient disparaître (silence). Nous sommes partis à quatre (4) heures du matin avec un petit sac vers la capitale, là-bas grâce à des contacts à l'ambassade nous avons pu partir pour Santa Ana dans un petit avion [...] je n'oublierai jamais (soupir) la vue des cadavres dans les rues de la capitale et le bruit des mitraillettes...* Luis-Ángel

Son fils, âgé de 12 ans, a souvent entendu parler de l'histoire familiale liée à la guerre au Salvador. Il dit savoir beaucoup de choses du pays de son père et c'est avec beaucoup d'assurance qu'il raconte les raisons du départ de ses parents :

*Je sais que c'est en Amérique centrale [...] mon papa me parle beaucoup du Salvador et des guerres qu'il y a eu (baisse le regard) je sais que mon papa est né à Ocolo et de ce qu'on mange là-bas et que l'on mange aussi ici à la maison [...] je sais qu'ils ont été obligés de fuir de leur maison à cause de la guerre.* Luis-Alberto (e)

La hausse du conflit de guerre touche non seulement les sphères sociopolitiques et ethniques de la société, mais aussi l'économie et ses travailleurs. Tel est le cas des *campesinos*, historiquement dépossédés de leur maison et de leurs terres avec son impact implacable dans la sphère individuelle. Pour eux, d'autres violences liées à la guerre s'ajoutent à celles exercées à l'encontre de la population féminine. Elles sont exposées à des violences sexuelles représentant une arme politique et idéologique afin de détruire les

communautés, les familles. Cela vient ébranler l'individu-femme au plus profond de son être. C'est le cas d'une mère de famille, Consuelo, pour qui dénoncer ses agresseurs militaires a été un acte de résistance et une façon de se réapproprier le pouvoir :

*J'ai (soupir) j'ai vécu une torture, j'ai été violée par trois militaires (larmes) de cette violation est née G (soupir). J'ai dénoncé un des militaires car je le connaissais, je devais le faire (silence) Certains membres de ma famille n'étaient pas d'accord (soupir). Après, j'ai commencé à être persécutée et menacée de mort par les militaires (baisse la tête) j'ai dû laisser mes trois enfants qui étaient encore tout petits et partir...*

Le témoignage de cette mère de famille, de même que les trois antérieurs, démontrent comment le fait d'immigrer se place en tant qu'acte de résistance afin d'échapper à plusieurs combinaisons de violences en contexte de guerre qui ont contribué à la décision de fuir le Salvador. Cette situation belliqueuse constitue donc l'une des raisons principales de sortir d'un quotidien de violence pour la totalité des participants. Mais aussi pour certains, le départ a été fortement influencé par le désir de s'éloigner du pouvoir destructeur d'abus quotidiens dans la sphère familiale :

*Je n'ai pas seulement hui de la situation de guerre qui était horrible (soupir) nous vivions avec la peur d'être tuées, violées, mais je vivais avec la peur au quotidien aussi chez moi, mon père et mon frère étaient alcooliques (soupir) ils m'ont fait beaucoup de mal (silence) je devais sortir de cette torture quotidienne. Grâce à Dieu mon futur mari était déjà au Canada... Milagros (p)*

Finalement, ces quatre narrations nous montrent explicitement comment le climat de répression, d'injustices et de violences de la guerre est présent dans les différentes sphères sociales et familiales, pouvant transformer l'impuissance par des actes de résistance avec ses mécanismes de survie. Ceux-ci peuvent enfin se cristalliser avec le processus d'immigration avec l'espoir de retrouver une atmosphère de paix dans une nouvelle société.

#### 5.1.1.2 Importance de continuer l'éducation déjà hypothéquée

Au Salvador, les parents accordent une importance capitale à l'éducation de leurs enfants. C'est l'un des héritages légués à l'enfant. Mais celle-ci se voit entravée par le contexte de la guerre civile. Plusieurs participants évoquent le regret de n'avoir pu continuer leurs études à cause de l'instabilité politique grandissante au pays due au contrôle des militaires qui persécutaient, torturaient, tuaient les étudiants et les enseignants. Ce climat de terreur est raconté de manière explicite par l'un de participants de notre recherche qui a dû abandonner sa première année à l'université du Salvador :

*Cela faisait moins d'un an que j'avais commencé mes études à l'université nationale du Salvador, je venais de commencer quand les policiers ont tué mon frère qui allait à la même université (soupir). Mon frère avait joint la guérilla urbaine de San Salvador (silence). Ils ont fini par fermer l'université, il y avait toujours des soldats, des policiers partout! (ton de colère) C'était vivre à chaque jour dans la terreur qui ne finissait plus... Manuel-Antonio (p)*

D'autres personnes, dont Milagros (p), adolescente au moment de la guerre civile, a été obligée d'arrêter ses études secondaires : « *la situation était devenue trop dangereuse, il y avait de plus en plus de disparus dans notre groupe d'étudiants (silence). Mes amis et moi avons souffert de voir nos rêves professionnels brisés* ». De plus, sa propre mère, enseignante au primaire, a dû se résoudre elle aussi à quitter son poste, ayant au préalable participé à la résistance lors de plusieurs marches de protestation.

Le recrutement forcé des hommes, adolescents et enfants par la guérilla du FMLN se fait non seulement dans les villages, les maisons, les marchés publics, mais aussi dans les écoles. Luis-Ángel (p) décrit la peur de se rendre à l'école tous les matins jusqu'au jour où sa mère décide qu'il n'y retournera plus. Il raconte (*les larmes aux yeux*) comment les guérilleros « *massacraient les gens à corte parejo* »<sup>92</sup> et se souvient clairement (*des sanglots dans la voix*) du massacre qu'il y a eu lieu à l'école et dans les maisons de son village voisin. Luis-Ángel ne verra plus ses camarades de classe ni pourra continuer ses études de façon assidue. Peu de temps après, la famille déménage chez ses grands-parents pour ensuite s'enfuir à la capitale, échappant de près à la mort « *les guérilleros avaient mis le feu aux récoltes et aux terres de mes grands-parents, le travail d'une vie! (ton de colère), ils ont détruit la maison en notre absence* ». La spirale de la violence civile augmentant, sa mère prend la décision de quitter le pays et de rejoindre leur père aux États-Unis.

Les témoignages de Manuel-Antonio, Milagros et Luis-Ángel font état de la souffrance et du sacrifice immense que la rupture des liens avec la communauté et les études a représentés pour eux. Il est important de mentionner, pour le moment, que les sept enfants de notre recherche mentionnent tous comment leurs parents tiennent à cœur leur éducation. Cependant, Juan Claudio (e), 11 ans, fils de Manuel-Antonio, est le seul qui s'est clairement exprimé sur le vécu scolaire traumatique de son père au Salvador et sur ce que cela représente pour lui :

---

<sup>92</sup> Luis-Ángel (p) explique que *corte parejo* est une expression commune dans le langage populaire salvadorien. Dans ce cas-ci, elle signifie que les militaires massacraient toute personne qu'ils trouvaient sur leur passage sans différenciation d'âge ou de sexe.

*Je sais que mon père n'a pas pu aller à l'école à cause de la guerre (soupir) c'était très dangereux et il me le répète tous les jours! (soupir impatient), il me dit aussi que je dois aller à l'université car ni mon père ni ma mère n'ont pu y aller [...] C'est très important pour la famille [...] je suis l'aîné [...]*

La transmission des valeurs par les parents sur l'éducation scolaire de l'enfant est fortement significative dans ce récit. Plus encore et, disons-le ponctuellement pour le moment, en contexte postmigratoire, certains parents ont pu fréquenter l'école des adultes ou faire des techniques professionnelles. Toutefois, tous mentionnent la tranquillité d'esprit de savoir que leurs enfants nés au Québec peuvent fréquenter l'école en toute sécurité. Cela représente sans doute l'aboutissement d'une victoire symbolique qui va au-delà de la violation de leurs droits les plus fondamentaux pendant la guerre civile, ceux de l'accès à l'éducation, ce qui a signifié pour la grande majorité d'entre eux de s'exposer à la mort et d'être réduits au silence. Migrer équivaut donc à la reconquête de la vie avec ses droits fondamentaux, même dans les espaces transitoires de l'exil avant d'arriver à la société de réception.

#### 5.1.2 Espaces transitoires de l'exil<sup>93</sup> lors de la période d'immigration

La totalité de nos participants ont quitté le Salvador en tant que réfugiés et la majorité (cinq sur sept), de manière clandestine afin de fuir la guerre civile. Nous pouvons affirmer que leurs conditions d'immigration sont forcées, les arrachant à leur terre natale, à leur communauté et à leur famille. Cependant, les parcours migratoires, entre le départ du pays d'origine et jusqu'à l'arrivée dans la nouvelle société, expose les parents exilés (cinq sur sept) à des expériences qui sont davantage marquées par la souffrance, la solitude, l'incertitude et par des fragilités économiques et sociales avant leur arrivée à Montréal. Loin de leur *lieu* historique, identitaire, et des liens avec leur communauté, ils se retrouvent dans les *non-lieux*<sup>94</sup>, marqués par des espaces migratoires noyés dans la masse des grandes villes et autres anonymes. Seules deux femmes sont arrivées directement à Montréal par voie aérienne, dont Milagros (p) qui est venue seule rejoindre son conjoint, tandis que Nuria (p), accompagnée de sa mère et de sa fratrie, sont venus retrouver leur père installé dans cette ville. D'autres participants (notamment Manuel-Antonio, Luis-Ángel, Consuelo, Juana et Armando) ont fui clandestinement le Salvador par voie terrestre (transports collectifs, autobus,

---

<sup>93</sup> Par exil, nous voulons souligner la définition que donne Pénicaud (2017), qui marque, selon nous, les transitions migratoires de nos participants par les oppositions du terme exil qui le fondent : actif et passif, positif et négatif, intérieur et extérieur, mais aussi de par son étymologie qui exprime à la fois le lieu d'exil, l'exil et le bannissement, ainsi que par le verbe *exilio* qui est l'action de bondir, de sortir hors de, de s'élancer, de s'élever, de croire en la « seconde chance ».

<sup>94</sup> Selon la définition de Augé (1992, p. 100), « Si un lieu peut se définir comme identitaire, relationnel et historique, un espace qui ne peut se définir ni comme identitaire, ni comme relationnel ni comme historique définira un non-lieu. »

etc.) pour rejoindre le Mexique dans un premier temps. Les expériences des séjours transitoires dans d'autres lieux sont décrites comme traumatiques de par l'insécurité économique et psychologique, déjà fragilisés par des séparations et des pertes dans leur pays d'origine. Certains d'entre eux se retrouvent face à des exploitations et abus, soit de la part de leurs employeurs, soit de la part des autorités civiles.

#### 5.1.2.1 Répondre aux besoins de survie

L'impératif de travailler s'impose comme un moyen de survivance. C'est le cas de Manuel-Antonio (p), qui a travaillé trois mois au Mexique dans l'agriculture qui l'expose à l'exploitation et à l'oppression :

*Partir du Salvador a été dur. Je ne voulais pas (soupir) j'avais un travail, mes parents, ma famille, tout. Mon arrivée au Mexique a été un cauchemar (soupir) j'ai finalement trouvé un travail dans un champ de récoltes de maïs... pendant trois mois j'ai travaillé plus de quatorze heures par jour! Mais le patron m'a juste payé un mois [...] Encore une fois je devais me taire, baisser la tête (soupir) c'est là que j'ai décidé de partir aux États-Unis.*

D'autres récits rejoignent cette expérience. Spécifiquement, la situation évoquée par Juana (p), après avoir fui le Salvador avec son conjoint en autobus pour se réfugier au Mexique, décident de se rendre aux États-Unis avec l'aide d'un ami. Ils y demeurent trois mois sans pouvoir trouver du travail. À ce moment, leur réserve économique s'épuise et ils décident de rejoindre un couple d'amis salvadoriens installés à Montréal. Ils prennent un taxi pour traverser la frontière canadienne. Elle raconte l'horreur de ce trajet :

*Nous avions juste 70 \$ en poche et nos effets personnels [...] à environ 30 km avant d'arriver à la frontière canadienne, le chauffeur de taxi, un Mexicain, nous dit de descendre et nous vole notre argent et nos valises! (larmes). Nous l'avons supplié (ton de désespoir) de ne pas nous laisser sur le bord de la route mais il est parti! Il nous a laissés là! (larmes) [...] Un camion qui passait, grâce à Dieu, nous a amenés jusqu'à la frontière canadienne.*

Cette situation de violence ravive l'angoisse et la peur, elle ajoute : « *les souvenirs du Salvador sont remontés à la surface très rapidement, j'ai pensé aux femmes qui ont été violées devant leur conjoint ou leur famille [...] j'étais paralysée par la peur que cela m'arrive* ». En effet, les femmes réfugiées s'exposent à divers types de violence et portent en elles une double vulnérabilité : celle d'être une femme réfugiée avec le lot de traumatismes liés à la guerre civile et celle d'être la cible de violences plurielles en contexte pré- et postmigratoire, comme celles conjugales. C'est le cas de cette mère qui narre comment, après deux ans en exil aux États-Unis, elle a dû fuir encore pour sauver sa vie :

*Écoute [...] je suis venue ici parce qu'avant j'étais aux États-Unis pendant deux ans après avoir fui la guerre au Salvador avec tous les traumatismes vécus là-bas (soupir) Ma fille aînée, qui est maintenant décédée (larmes), avait joint un gang de rue salvadorien et ils allaient nous tuer (s'essuie les larmes). Je voulais immigrer seule au Canada avec ma fille car j'avais un conjoint mais il m'a menacée que s'il ne partait pas avec nous, il allait me dénoncer car je n'étais pas légale (silence). C'était horrible (pleurs) je suis partie seule sans ma fille avec l'idée qu'elle vienne me rejoindre ici mais je ne l'ai plus revue [...] Candida (p)*

Sans équivoque, ces expériences traumatiques sont source de nouvelles souffrances pour la majorité des participants de notre recherche en l'absence de liens transfrontaliers qui peuvent faire toute la différence pour la reconstruction de la personne migrante.

#### 5.1.2.2 Possibilités de résilience dans les « non-lieux »

À la lumière des situations semblables ou pires vécues et narrées par nos interlocuteurs dans les espaces transitoires, d'autres récits font état d'expériences de résilience. C'est le cas de Luis-Ángel, qui a pu fuir le Salvador avec sa mère et sa fratrie pour rejoindre leur père à Chicago « *le support de ma famille est ce qui m'a aidé, nous a aidés à nous reconstruire après autant de souffrance et de pertes...* ». Le climat d'insécurité et de grande fragilité que traversent les participants avant d'arriver à Montréal est aussi ponctué de rencontres qui surgissent dans les *non-lieux* de transition et qui se transforment en lieux de protection et sources de soutien :

*Lorsque l'autobus arriva à la frontière entre les États-Unis et le Canada, on nous demanda de descendre [...] Les agents là-bas nous ont dit que la seule manière d'entrer au Canada c'était d'avoir une personne qui nous reçoive chez elle parce que les hôtels étaient pleins (soupir). À cette époque, il y avait un programme qui aidait les réfugiés en les accueillant dans des hôtels [...] Mais je n'avais personne qui m'attendait (rire gêné), ni amis, ni famille, rien (silence) Un gars nicaraguayen qui était dans le bus avec un groupe de guatémaltèques m'offrit d'aller chez l'un des leurs (silence). Jamais je n'oublierai ce qu'il a fait pour moi, je ne le connaissais même pas!*

Ainsi, le caractère éminemment bon de cette expérience de solidarité du lien humain dans les *non-lieux*, transitoires et anonymes empreints d'espoir, tranche avec celui d'incertitudes, d'injustices et de cruautés subies en contexte de guerre. Nous pouvons souligner avec certitude que les projets migratoires sont donc bien distincts, complexes et uniques pour chaque participant. Bien qu'ils puissent présenter une vulnérabilité persistante de par leurs expositions aux violences inimaginables, ils ont des forces internes qui vont émerger si l'accueil de l'Autre est porteur d'humanisme afin d'entreprendre des expériences constructives dans la nouvelle société où ils souhaitent vivre en paix.

### 5.1.3 Espaces divers en situation postmigratoire et possible reconstruction de vie

Chaque noyau familial qui se construira en contexte postmigratoire est une réalité unique qui vivra à sa façon la rencontre avec le nouveau pays de réception. Nous avons vu comment différents traumatismes ont affecté les parents de notre recherche précédemment et lors de la traversée des frontières, autant géographiques que psychiques, des espaces migratoires de « *non lieux* » avant leur arrivée au Canada. La reconstruction de la vie familiale est marquée par le niveau de vulnérabilité et de résilience des familles, leur histoire et celle du pays d'origine. Donc accueillir la naissance d'un enfant en sol québécois est un événement déterminant pour les immigrants qui, en plus d'être loin du support de leur famille, doivent cumuler les difficultés de l'exil, de la solitude et de l'absence de réseau de soutien. Toutefois, c'est aussi la possibilité, pour certains, de créer des liens de confiance avec d'autres congénères latino-américains<sup>95</sup> et ainsi développer un réseau social québécois porteur de résilience, comme les participants le racontent, non seulement à travers la parole, mais avec leurs émotions.

#### 5.1.3.1 Devenir parent en contexte postmigratoire

Accepter d'être parent dans l'immigration peut être difficile puisque la construction de la parentalité est un processus qui se fait en dehors d'un contexte enveloppant, connu et habituel. Certains parents de notre recherche tentent de répéter les modèles de la société et de la famille d'origine (Nuria et Luis-Ángel); d'autres veulent inventer, créer de nouvelles formes en s'appuyant sur des références de la nouvelle société et en excluant celles du pays natal (comme Consuelo), tandis que la majorité (Milagros, Manuel-Antonio, Armando et Juana) cherche l'équilibre parfois difficile et ambivalent de la négociation pour le métissage des valeurs et des comportements entre l'ailleurs et l'ici, le passé et le présent. Précisément, à la lumière des réalités péri- et postnatales vécues par nos participantes, l'acte de s'engager à être mère et de transmettre la vie vient questionner leurs identités, leurs filiations et leurs affiliations. La solitude psychique et sociale périnatale ajoutée à la barrière de la langue est évoquée par deux mères, dont une, qui est devenue enceinte sept mois après son arrivée :

*Trouver un gynécologue a été très compliqué [...] et très long [...] j'étais de quatre mois (silence) ensuite le problème était de comprendre le médecin et le système de santé ici c'était très dur (soupir), j'apportais un dictionnaire et on communiquait par signes, le langage universel (rire gêné) je n'ai pu apprendre le français car j'étais enceinte en hiver et j'avais très peur de faire une chute dehors (court soupir). Alors [...] c'est ça. L'école n'avait pas d'assurance en cas d'accident [...] je ne me sentais pas protégée. Juana*

---

<sup>95</sup> Il est important de souligner que tous les parents de notre recherche ont volontairement choisi de ne pas avoir de relation d'amitié avec des congénères salvadoriens. Les raisons évoquées pour la grande majorité étaient liées au sentiment de méfiance demeuré présent depuis la guerre civile.

De la même façon, le récit périnatal de Milagros fait état de solitude périnatale et d'angoisse à l'idée de mettre au monde son premier enfant, six mois après son arrivée, dans une société dont les barrières langagières, organisationnelles et culturelles ont contribué à son mal-être pendant la grossesse. Maintes fois, l'idée de retourner dans son pays d'origine a occupé son esprit, l'empêchant de profiter et de jouir de sa grossesse :

*Je n'avais personne pour m'accompagner aux rendez-vous avec le gynécologue (baisse le regard) je pleurais tout le temps (soupir) on m'a changé trois fois de gynécologue pendant ma grossesse sans me dire pourquoi (ton exaspéré) on n'avait jamais d'interprète (soupir). On me montrait l'échographie sans rien dire ou très peu, je ne comprenais pas (baisse la tête) j'avais peur je ne posais pas de questions (long soupir). Je voulais partir dans mon pays retrouver ma famille et ma mère [...] C'était constamment dans mon esprit (silence) partir (soupir) je pleurais (silence). Là-bas, on ne laisse pas une femme enceinte seule, il y a le soutien de la communauté...*

Autant les narrations de Juana et de Milagros mettent en évidence la privation d'une enveloppe affective et protectrice culturelle essentielle pendant leur grossesse, réactivant ainsi leur propre souffrance d'être en exil, mais aussi des situations traumatiques du passé. Par ailleurs, l'expérience de la maternité n'est pas toujours empreinte de souffrance et d'isolement. Ainsi, Consuelo, devenue enceinte quatre mois après son arrivée, relève le soutien et l'accompagnement importants dont elle a bénéficié avant, pendant et après sa grossesse, aux prises avec une dépression qui a été rapidement diagnostiquée et traitée. Elle estime qu'elle a quitté son pays pour « *sauver sa vie* », mais grâce aux soins et à l'aide reçus, on lui a permis non seulement de « *donner la vie* », mais de « *renaître* » en tant que femme et mère :

*Ce pays m'aide tellement! C'était difficile au début de ma grossesse mais ce pays m'a donné l'opportunité de tout! Il m'a fait naître en tant que femme et il m'a sauvé la vie et la vie de mon enfant à naître (soupir). J'étais brisée émotionnellement à mon arrivée au Canada (long silence). Ma travailleuse sociale a tout fait, elle m'a accompagnée aux rendez-vous avec le gynécologue et elle traduisait pour moi, elle m'a trouvé un psychologue qui parlait espagnol pour ma dépression (soupir). Ce pays a tout fait pour que je sois bien et mon enfant aussi. Je remercie Dieu pour ce pays! Je peux devenir quelqu'un.*

La naissance de l'enfant, pour cette mère, est porteuse d'espoir dans le pays d'adoption et vient rendre possible la résilience d'un passé traumatique. Son récit tranche avec celui de Juana et Milagros et se centre sur la façon de faire face à l'adversité, principalement grâce au soutien et à l'accompagnement culturellement sensible et sécurisant du groupe, dans ce cas-ci des intervenants du système de la santé. La présence du groupe familial, dans la nouvelle société, est un élément hautement protecteur pendant

l'expérience de la parentalité. C'est le cas de Nuria<sup>96</sup>, devenue enceinte à 24 ans, qui a bénéficié de la couche protectrice de tout son réseau familial. Pour elle, c'était la possibilité d'avoir le soutien et la continuité des traditions culturelles transgénérationnelles : « *J'ai eu beaucoup d'aide de ma mère, ma grand-mère et ma grand-tante pendant ma grossesse et après lorsque mon premier enfant est né (soupir de soulagement), j'ai ainsi pu continuer mes études universitaires* ». Elle ajoute : « *il était clair pour moi qu'il n'y avait aucun conflit culturel et que j'allais transmettre à mon enfant la même éducation et les mêmes valeurs familiales qui m'ont été transmises* ».

La naissance de l'enfant vient questionner l'univers symbolique des parents, parfois même avant leur naissance, pour trouver de nouvelles formes d'appartenance et de métissage pour construire des ponts avec les valeurs du pays d'origine et celles d'ici. Ce questionnement est davantage apparu du côté des pères de notre recherche, raconté par Armando, devenu père à 34 ans, qui s'est interrogé sur le métissage entre les valeurs du Salvador et celles québécoises dans l'exercice de sa parentalité, et cela des années avant de devenir père :

*Tu sais, eh bien j'ai attendu 12 ans après mon arrivée au Canada avant de décider d'avoir un enfant (sourit), oui, c'est ça [...] Ce n'est pas commun pour un latino! (rires) Je voulais bien comprendre la société d'ici avant de savoir si je voulais avoir une famille (silence). Je suis d'accord avec l'autonomie que l'on donne aux enfants, la liberté de parole même avec les parents (silence) je ne veux pas d'extrêmes non plus! Comme au Salvador, où il faut se taire devant les parents [...] Je veux que mon enfant se sente autant salvadorien que québécois, c'est possible [...]*

Ce récit témoigne que la pensée sur la paternité vient déjà transformer les rôles traditionnels et les habitudes familiales. Tous les pères de notre recherche le mentionnent. D'ailleurs, c'est l'un des premiers sujets abordés lorsqu'on leur demande comment ils ont vécu leur paternité. Envisager d'être parent implique donc un changement dans les responsabilités du père dans la maisonnée qui, avant, étaient destinées aux femmes. Le récit de Manuel-Antonio, devenu père quatre ans après son arrivée, souligne comment il s'est adapté à cette « *nouvelle réalité* » :

*Être père ici m'a appris à m'adapter (silence) à passer plus de temps à la maison que mon épouse qui travaillait parfois douze heures par jour, j'ai appris à cuisiner, faire la vaisselle et passer la moppe (sourit). Ce n'est pas ce qu'un homme fait au Salvador! Mon père n'a jamais fait ça! Mais c'est ce que j'ai transmis à mon fils Juan-Claudio [...] Ça fait aussi partie de mon nouveau rôle de père.*

---

<sup>96</sup> Nuria est arrivée à l'âge de 7 ans au Canada.

Ce récit fait émerger la prise de conscience de devoir composer avec de nouvelles façons de faire et d'être dans l'exercice de la paternité. D'ailleurs, c'est également un travail de métissage entre la construction du lien parent-enfant qui est différent de celui de la société d'origine. Le croisement des valeurs est davantage considéré par les pères. La transformation des rôles dans la maison est perçue de manière positive autant par Manuel-Antonio que par Luis-Ángel, qui occupent un plus grand espace dans la sphère familiale et sont plus disponibles pour leur enfant au retour de l'école. Ces deux pères mentionnent la possibilité de créer un lien affectif avec leur enfant, ce qui est généralement plus difficile au Salvador, le papa étant le pourvoyeur principal et celui qui travaille le plus à l'extérieur de la maison. Luis-Ángel explique l'absence de son père durant sa jeunesse : « *mon père n'était pas souvent à la maison [...] son travail dans les champs l'amenait à partir à l'aube et revenir lorsque nous étions couchés* ». Cependant, la situation économique inquiète la totalité des pères de notre recherche. Certains, concrètement, doivent composer avec deux ou plusieurs emplois pour subvenir aux nécessités de la famille. C'est le cas d'Armando qui, à mesure que ses enfants grandissent, leurs besoins technologiques aussi, exigeant à l'avance un bon niveau économique :

*Être un père immigrant est toujours rempli d'incertitudes surtout avec le travail au quotidien (soupir). Les besoins en ordinateurs, cellulaires et Internet ont beaucoup augmenté chez mes enfants, j'ai deux emplois pour pouvoir payer tout ça et ce n'est pas assez (soupir) ce qui m'enlève beaucoup de temps avec ma famille.*

Avec la naissance de l'enfant, ce n'est pas uniquement l'insécurité liée à l'économie familiale qui inquiète les parents de notre recherche, mais aussi la peur que « *tout bascule à nouveau* » dans leurs vies. Les souvenirs traumatiques refont surface de ce qu'ils ont sacrifié et ont dû subir pour une vie meilleure. L'entrée à l'école est également une source d'inquiétude même si la totalité d'entre eux sont rassurés que leur enfant puisse entreprendre une scolarité dans un climat de paix. Toutefois, pour certains, la peur que leur enfant ne puisse terminer leurs études, en lien avec leurs souvenirs, les hante encore aujourd'hui :

*Je sais que ma famille ici vit dans un pays sécuritaire et de paix [...] mais je ne peux m'empêcher de m'inquiéter qu'il arrive quelque chose, n'importe quoi à mon enfant qui l'empêche de continuer ses études (silence) comme il m'est arrivé dans mon pays [...] Manuel-Antonio*

Par ailleurs, l'arrivée d'un enfant dans la cellule familiale remet en question la transmission parentale. C'est une préoccupation qui est davantage verbalisée par les pères dans l'exercice de leur paternité. Pour la majorité des parents, la négociation entre les valeurs et les normes de la culture d'origine et celles du pays d'adoption pose un défi, et ce, surtout parce qu'ils ne comptent pas avec le soutien de la famille

élargie, tout en demeurant ouverts au métissage. À l'inverse, Luis-Ángel, dont toute sa famille est ici, est pris avec la notion de dette symbolique qui semble intimement rattachée à la transmission. Pour ce père, reproduire le modèle traditionnel familial est fortement soutenu par la présence de toute sa famille en contexte postmigratoire, mais c'est aussi une façon d'« honorer la mémoire des êtres chers disparus lors de la guerre au Salvador ». Il n'y a donc pas d'ouverture au métissage des valeurs dans l'exercice des fonctions parentales :

*Lorsque je suis devenu père ici avec mon premier fils (soupir) j'ai voulu lui donner l'éducation qui m'avait été donnée par mon propre père, c'est très important (silence) c'est continuer la lignée de la famille (soupir) ne pas oublier nos morts, ni la guerre, ni nos traditions (silence) je ne crois pas que ce soit compatible avec les valeurs d'ici [...]*

Les parents réfugiés ne vivent pas les mêmes processus migratoires vécus par les immigrants volontaires. Toutefois, ceux de notre recherche sont porteurs de différentes expériences qui viendront teinter leur entrée dans la parentalité en contexte postmigratoire, de même que leur perception de la nouvelle société. Nous avons vu comment la présence et l'absence de la famille élargie influence l'ouverture ou la fermeture au métissage des valeurs et de pratiques entre les univers (sociopolitique, culturel et affectif) différents dans l'exercice de leurs fonctions parentales et dans le questionnement des filiations et affiliations. Ainsi, la ritualisation autour de l'enfant s'impose, dont nous illustrons ici la nomination de l'enfant.

#### 5.1.3.2 Lorsque la nomination de l'enfant devient marqueur d'identité et de mémoire familiale

L'approche et la naissance d'un enfant suscitent la réflexion des futurs parents sur l'identité et la transmission à l'œuvre à travers le choix du prénom. Notons que tous nos participants sont devenus parents pour la première fois en contexte postmigratoire, à l'exception de Consuelo. Pour la grande majorité, la réflexion et la négociation sur la nomination avaient déjà été entamées avec l'arrivée de leur premier enfant. Quatre (Alfredo, Estibaliz, Juan-Claudio, Kelly) des sept enfants interviewés de notre recherche se situent en tant qu'avant-derniers ou cadets dans leur fratrie tandis que les trois autres (Walter, Jorge, Luis-Alberto) sont des premiers-nés. Toutefois, l'arrivée d'un enfant est toujours porteuse d'un mandat transgénérationnel. La nomination de l'enfant est la possibilité pour la majorité des parents de notre recherche de rallier les deux mondes, celui d'origine et celui de la nouvelle société, créant ainsi une ouverture au métissage culturel. Ainsi, Armando explique comment il est important que son fils Alfredo porte un prénom qui puisse bien se prononcer autant en espagnol, en français et en anglais, marquant l'ouverture à la pluralité :

*Alfredo est un prénom qui avant tout est en espagnol, alors quand mon fils parle avec ses grands-parents au Salvador (sourit) il garde son identité salvadorienne mais il est né ici alors je veux qu'il demeure authentique lorsqu'on va prononcer son prénom à l'école [...] et partout s'il décide un jour d'aller vivre en Ontario ou ailleurs [...]*

D'autres parents veulent à tout prix éviter que leur enfant vive l'exclusion du groupe majoritaire francophone. En choisissant un prénom espagnol qui aura une sonorité francophone, Juana veut s'assurer que le cadet de ses enfants ne subisse pas le racisme et l'exclusion que sa fille aînée a vécue dans le contexte scolaire :

*Ma fille aînée a vécu l'enfer à l'école, les élèves se moquaient de son apparence et de son prénom, je ne voulais pas que cela arrive à mon fils (soupon) c'est pour cela qu'il s'appelle Jorge [...] ça se prononce George en français, tu comprends? Mais je dois te dire que j'ai eu d'autres problèmes avec l'école [...]*

Nous pouvons constater chez cette mère la préoccupation pour que son fils puisse mener une scolarité sans conflits. La scolarité vient raviver des souvenirs douloureux. Elle ajoute : « *tu sais (soupon), je ne veux pas que la scolarité de mon fils ou mes enfants soit source de souffrance et de haine envers eux [...] comme cela a été le cas pour moi au Salvador et pour beaucoup d'autres* ». À travers la nomination de l'enfant, les parents nomment également le souhait de ne pas voir leurs enfants traverser les mêmes épreuves qu'ils ont dû affronter dans le contexte scolaire. L'ouverture au métissage est évoquée par d'autres parents conscients de l'importance de rallier les deux héritages identitaires. C'est le cas de Luis-Ángel dont son fils aîné a été prénommé en souvenir de l'un de ses ancêtres :

*Tous les premiers-nés de la famille ont toujours porté un nom composé avec le prénom Luis [...] c'est une tradition dans la famille (sourit) et si c'est une fille c'est Luisa [...] C'est pour ça que mon fils c'est Luis-Alberto en honneur à mon grand-père Luis-Alfonso, le premier à s'acheter une petite parcelle de terre agricole au Salvador! (tape la table avec fierté) Mon fils sera le premier de notre famille à s'acheter une maison ici un jour.*

Tandis que Milagros, c'est en se référant à l'apparence physique de son fils, au métissage ethnique, qu'elle marque la différence, mais aussi l'importance de l'appartenance à la société québécoise en attribuant à son fils, un prénom qui reflète ce métissage :

*Mon fils a les traits physiques de mon côté de la famille, nous sommes plus foncés de peau tu comprends [...] mon arrière-grand-mère était autochtone (silence). Lorsqu'on le regarde on voit qu'il est différent [...] qu'il n'est pas québécois [...] mais il est né ici alors le nom de Walter est une façon de mettre ensemble mon héritage et celui d'ici [...] surtout que ce soit plus facile pour lui (soupon) la lettre W est aussi celle du nom de ma mère, restée au Salvador [...]*

Nous pouvons constater que la transmission de l'héritage familial et la filiation à travers la nomination de l'enfant sont majoritairement présentes chez les parents de notre recherche, mais aussi celle de rallier les deux identités. Toutefois, il existe des extrêmes à travers la vision identitaire de Consuelo et de Manuel-Antonio. Pour Consuelo, la nécessité de créer de nouvelles affiliations est intimement liée au soutien qu'elle a pu bénéficier du personnel médical et de sa travailleuse sociale. Sa situation de femme et mère immigrante pour laquelle elle ne s'est « *jamais sentie étrangère* » a joué quant à l'héritage identitaire qu'elle veut transmettre à sa fille, en commençant par le prénom :

*Regarde (silence) je ne me suis jamais sentie étrangère ici, on m'a accueillie les bras ouverts, j'ai toujours eu le soutien et l'aide de Kelly ma travailleuse sociale (sourit). Ma fille n'est pas une étrangère non plus, elle est née ici, elle a la peau blanche [...] c'est une Québécoise! Je l'ai appelée Kelly en honneur de ma travailleuse sociale qui s'occupe maintenant de tous mes enfants (sourir soulagé). Je veux que Kelly se sente vraiment québécoise.*

D'un autre côté, la nomination du seul fils de Manuel-Antonio s'oriente et prend appui sur la filiation familiale, qui assure, selon lui, le maintien de l'identité et du récit familial revêtant à la fois un grand contrat symbolique : « *Mon fils porte le nom de mes deux frères tués durant la guerre au Salvador Juan et Claudio* », donnant lieu à « *Juan-Claudio* ». Pour ce père, la mémoire des défunts doit être préservée et subsister à travers son fils : « *Si je suis ici, si mon fils est né ici c'est grâce à la lutte de ses oncles (larmes) ça il ne doit jamais l'oublier* ». La lutte se projette aussi dans le futur de son fils Juan-Claudio à qui il transmet la culture d'origine et dont le métissage identitaire semble davantage une menace : « *il faut faire attention aux valeurs et aux façons d'éduquer québécoises, elles ne sont pas les mêmes que les nôtres* ».

Nous avons constaté que la transmission et la construction identitaire avec son lot de filiations et d'affiliations puisent leur source dans la nomination que le parent va attribuer à son enfant. Cependant, bien que Nuria préconise la transmission des valeurs familiales salvadoriennes, de celles québécoises, elle est consciente qu'on ne peut échapper au métissage : « *Tu sais même si j'ai donné à ma fille un prénom espagnol, Estibaliz, je me rends compte que le mélange des deux cultures est inévitable (silence) malgré tous mes efforts et ceux de toute ma famille ici [...]* ».

En ce qui concerne les enfants de notre recherche et ce qu'ils savent sur l'origine de leurs prénoms, la plupart étaient capables de l'expliquer très sommairement (Kelly, Walter, Luis-Alfonso, Estibaliz) en faisant référence à des personnes significatives dans la famille ou simplement en signalant que c'est un prénom

d'origine hispanique, tandis que d'autres n'avaient aucune idée (Jorge, Alfredo). Juan-Claudio est le seul qui s'est exprimé de manière détaillée sur son prénom :

*Mon prénom on ne le prononce jamais bien [...] La lettre J en espagnol ça ne se prononce pas comme en français, il y a juste mes amis latinos qui le prononcent bien! Et les Anglais [...] J'aime beaucoup mon prénom, c'est un nom fort (sourit) mes oncles qui sont morts au Salvador s'appellent comme moi [...]*

Cependant, si certains enfants ne connaissent pas toutes les raisons derrière l'origine de leur prénom, d'autres sont conscients de ce que cela leur a fait vivre et font objet d'un débat intérieur qui peut se répercuter sur leur identité, tel que raconté par Luis-Alberto, 12 ans :

*Euh [...] à mon école d'avant quand j'étais petit [...] en première année j'étais dans une école au centre-ville à Westmount, c'était une école où il n'y avait pas d'enseignants d'autres pays et j'étais le seul latino (silence) je me suis fait intimider à cause de mon prénom qui est hispanique, mais maintenant, je suis plus fier qu'avant d'être latino (sourit).*

La question de la pluralité des appartenances se manifeste également à travers le choix du prénom. C'est le cas pour Jorge, 10 ans, qui mentionne vouloir appartenir au groupe dominant dans son école, mais aussi à d'autres appartenances :

*À mon école, euh [...] il y a beaucoup d'enfants québécois, russes, italiens, ben j'aimerais parler italien ou russe (sourit) [...] mon prénom n'est pas italien, mais en italien ça se prononce Giorgio, c'est mon ami qui me l'a dit [...] En espagnol, ma famille le prononce Jorge, en français c'est George et en russe c'est ma prof d'histoire qui m'a dit que ça se prononce Georgi.*

Le choix du prénom par les parents est une négociation longuement réfléchi, parfois consciente ou inconsciente, montrant la préoccupation pour que leur enfant puisse naviguer avec une double appartenance. Toutefois, pour certains enfants, il existe la possibilité de multiples appartenances. À travers la nomination de leur enfant et la consonance de leur prénom, la majorité des parents souhaitent une identité salvadorienne plus forte que celle québécoise. Parallèlement, l'attribution du prénom va venir traduire le lien qui les rattache à la sauvegarde de la mémoire du récit familial.

### 5.1.3.3 Transmission identitaire : entre désir et difficulté dans le legs des récits de l'histoire du Salvador et de la famille

La question de la transmission identitaire pour les parents s'ouvre à travers des récits sur l'histoire du Salvador et celui familial, où émergent des souvenirs et où se véhiculent aussi les valeurs culturelles.

Toutefois, comme mentionné auparavant, la transmission n'est pas seulement verticale, mais aussi *circulaire* puisque les enfants apprennent et sont à la fois les émetteurs de leurs expériences aux parents, à la famille élargie et à l'entourage, créant un métissage identitaire au quotidien.

Or, les parents de notre recherche ont un commun dénominateur, leurs réflexions à propos de l'histoire qu'ils veulent léguer à leurs enfants. Certains choisissent de passer sous silence le conflit armé au Salvador, de même que celui en lien avec la famille qui concerne les motifs du départ marquant ainsi une coupure avec le passé, comme le font Nuria et Consuelo. D'autres vont donner une version dépouillée des événements en omettant l'horreur et la souffrance vécues, c'est le cas de Milagros, Juana, Manuel-Antonio et Armando qui se centrent davantage sur l'héritage d'appartenances affectives des membres de la famille restés au pays, mais aussi de personnes significatives dans la société de réception. Tandis que Luis-Ángel va véhiculer un récit plus direct axé sur le militantisme pendant la guerre, et la famille avec son lot de pertes, de sacrifices qui ont donné lieu à une immigration forcée. Toutefois, la majorité des familles ont le souci de transmettre un « Nous » familial fort visant à construire des identités nouvelles tout en maintenant une continuité avec les valeurs et coutumes de leur lieu d'origine. Ceci, consciemment ou non, volontairement ou non, se place comme un socle afin d'offrir les meilleures conditions de développement individuel et social à leurs enfants.

Certes, tous les parents sont aux prises avec l'histoire traumatique de la guerre et celle de la famille. Le souci de protéger leurs enfants de faits traumatiques est présent, mais les modes de transmission sont différents, donc certains sont silencés, métaphorisés ou verbalisés. Ainsi, Nuria explique que sa fille Estibaliz, âgée de 12 ans, a commencé à l'interroger sur la guerre au Salvador à partir des sujets étudiés en classe et du fait que toute la famille avait immigré au Canada. Cette mère ne se dit pas prête à transmettre l'histoire familiale liée aux souffrances de la guerre et les raisons de l'exil, en soulignant que cela « *raviverait des souvenirs difficiles pour toute la famille* ». Elle met plutôt l'accent sur les « *coutumes culinaires* », « *culturelles* » et sur le « *paysage du Salvador* », plutôt que sur les raisons d'immigration de sa famille lorsqu'elle-même avait 7 ans. Le désir d'en savoir plus et la déception se font sentir dans les propos de sa fille de 12 ans :

*Euh [...] je ne sais pas grand-chose, ma mère me parle pas souvent du Salvador. Je sais juste qu'il y avait souvent des guerres là-bas et que des fois je vois des photos pis ce n'est pas comme ici ça c'est sûr. Il y a une grosse différence. Estibaliz*

Ce récit montre le désir de comprendre, car si sa mère et sa grand-mère ne racontent rien de l'histoire familiale et le passé de la guerre, c'est parce qu'il y a des « mauvaises expériences » et un « possible secret » :

*Ben je pense que d'après moi ma grand-mère elle a toujours des amis au Salvador, elle a toujours des contacts, mais d'après moi je ne sais pas si c'était une bonne ou une mauvaise expérience alors ça se peut que ce soit une mauvaise. Peut-être que c'est pour ça qu'ils n'en parlent pas ou des fois je vois qu'à mettons il y a des secrets pis moi je ne sais pas c'est quoi. Fait que je peux me dire peut-être que c'est pour ça qu'ils ne me parlent pas. Estibaliz*

En conséquence, malgré le manque d'information verbalisé sur les versants de l'histoire familiale plus douloureux, les affects sont présents et passent de génération en génération à travers le contenu non verbalisé, mais symbolique de la grand-mère d'Estibaliz lors de la fête des Morts :

*Ben moi, ma grand-mère m'a dit qu'au Mexique, ils faisaient des fêtes ça s'appelle la fête des Morts, pis il y a pleins de petites statues de squelettes, mais ça c'est sur le Mexique et rien sur le Salvador [...] Pour ma grand-mère cette Fête est importante, elle a toujours plein de bougies et médailles religieuses sur son autel et elle passe une grande partie de la journée à prier, ben alors je comprends qu'il y a de mauvais souvenirs [...]*

À travers cette narration, nous pouvons constater le désir inconscient de liaison filiale, de la grand-mère à sa petite-fille. Toutefois, le fossé des générations se creuse lorsque l'histoire n'est pas racontée, pouvant créer une reconstruction imagée, fantasmée, qui va venir combler le silence familial chez les enfants à travers l'intergénérationnel. Lorsque les ennuis familiaux ne peuvent se traduire en mots, la confiance peut aussi s'effectuer, par un objet transgénérationnel. C'est le cas de Consuelo, qui n'a plus aucun lien avec le Salvador, voulant mettre de côté tout ce qui pourrait « contaminer sa fille » de l'histoire familiale, mais aussi la contaminer avec « la rage qu'il lui reste encore sur le cœur » :

*Tu comprends, j'ai encore beaucoup de souffrance lorsque je pense à ce que j'ai vécu au Salvador avec ma famille, avec les militaires (long soupir) et ensuite aux États-Unis, c'est ça mon histoire (baisse le regard). Je ne peux pas la raconter à ma fille car je lui transmettrais la haine, la peur [...] je lui ai donné une médaille protectrice qui m'avait été donnée par ma tante, la seule qui m'a témoigné de l'affection [...] Que maintenant Dieu ait son âme...*

Dans ce vécu familial, seule la « médaille protectrice » peut faire office de liaison avec la partie suffisamment bonne du récit familial à transmettre à sa fille de 10 ans. D'ailleurs, elle explique comment elle se rallie à ses origines salvadoriennes :

*Ma mère euh [...] ne me parle pas beaucoup du Salvador, de la famille [...] j'ai des grands frères qui vivent aux États-Unis [...] je sais que ma mère aimait beaucoup une tante [...] Une fois, j'ai participé à un concours sur les régions du Salvador, j'ai représenté la ville de Sonsanate, c'est la ville où vivait la tante de ma mère, je portais sa médaille, j'étais contente! Je suis arrivée en deuxième position [...] Kelly*

Avec la participation au concours des régions du Salvador et la médaille de la tante, s'opère probablement une *transmission circulaire* de Kelly à sa mère. C'est aussi une autre forme de négociation identitaire entre les deux qui peuvent apporter un mouvement vers une possible résilience avec la partie traumatique de l'histoire familiale et du pays d'origine. Nonobstant, la narration maternelle reflète une rupture dans la transmission avec le pays d'origine. Mais de nouvelles affiliations sont mentionnées par Consuelo, comme le fait d'avoir donné le nom d'une intervenante à sa fille en générant un nouveau lignage familial voulant venir bannir celui originel : « *Kelly, ma travailleuse sociale c'est comme la marraine de mes enfants et il y a aussi l'ancienne enseignante de ma fille, qui est comme une sœur pour moi [...] ma vraie famille est ici* ».

Quant aux autres parents, Milagros, Juana, Armando, Manuel-Antonio, ils ont le souci d'interchanger, sur l'histoire familiale, sans trop entrer dans les détails de leur perception personnelle face aux horreurs et aux difficultés vécues pendant la guerre. Ce qui est important pour eux, ce sont les faits historiques de la guerre, les valeurs du lien familial, l'importance des origines et le développement d'une identité métissée. Un ensemble de sujets-objets mémoriels, permettant ainsi des ancrages multiples, dynamiques et non exclusifs. Spécifiquement, Armando, à propos des liens avec la communauté salvadorienne à Montréal, souligne qu'ils sont « *à éviter* ». Il explique le risque de tomber sur un ancien militaire qui pourrait lui faire revivre les situations traumatiques du passé. Il tente de raconter à son fils l'histoire de ce qui est arrivé à la famille et les raisons pour lesquelles il a dû fuir le Salvador : « *... je veux lui transmettre le courage de lutter contre les injustices, c'est ce que ma famille a toujours fait, je veux que mon fils le comprenne et sache d'où il vient* ». Quant à la douleur de la perte des êtres chers durant la guerre et les horreurs dont il a été témoin, il explique : « *c'est arrivé, on ne peut rien y changer ça ne sert à rien de raconter cela à mon fils* ». Ce qui contraste avec la perception qu'a son fils, Alfredo, 8 ans, sur la famille, dont il affirme spontanément savoir que ses grands-parents sont au Salvador, mais « *qu'il ne connaît pas* » l'histoire de la guerre, juste que « *c'est un pays différent* ».

Pour d'autres enfants, comme Walter, 12 ans, le fils de Milagros, l'histoire familiale et celle du Salvador prennent davantage de sens puisqu'il a déjà visité à deux reprises sa famille là-bas : « *Ma grand-mère et ma mère m'ont emmené voir l'école où ma grand-mère n'a pas pu continuer d'enseigner à cause de la*

guerre, elle m'a expliqué qu'ils tuaient les professeurs ». Milagros (p) souligne qu'elle évite de « pointer du doigt » les coupables de leur souffrance passée et que son souci est de faire comprendre à son fils « qu'une partie de l'histoire de la famille est au Salvador mais qu'une autre se construit au Canada ». Le fils de Juana (p), Jorge, 10 ans, a visité le Salvador avec sa mère et dit que c'est un pays « dangereux » où il y a « beaucoup d'alcooliques », il sait que « ses parents sont venus pour étudier au Canada », mais qu'il aime aller au Salvador, car il y a « des kiosques avec de la nourriture différente dans les rues ». Tandis que pour un autre père, celui-ci compose différemment avec les pertes, les sacrifices, et dont l'histoire familiale est une priorité à transmettre « pour ne jamais oublier pourquoi ils sont ici ». La transmission prend une dimension militante identitaire dont il est conscient :

*Mon fils connaît l'histoire de la guerre, ce que la famille a enduré, vécu et souffert sans compter les pertes et les sacrifices [...], il a maintenant 12 ans et doit comprendre que l'on doit lutter encore plus ici pour conserver notre identité, notre fierté [...]. Ne jamais avoir honte de ses origines salvadoriennes. Luis-Ángel (p)*

Pour Luis-Alberto, 12 ans, ce discours du père est très présent dans sa « façon d'être » et de participer au legs familial : « Je suis fier de ma famille [...] pour mon petit frère je suis un exemple, je lui montre comment être plus salvadorien et de ne jamais avoir peur de personne. »

À travers les témoignages exprimés, autant par les parents immigrants que par les enfants, la transmission des expériences avec le Salvador et la famille se déroulent dépendamment de comment l'incorporation du vécu traumatique suit son cours et le sens qui lui est donné. Nous constatons que soit le récit familial n'est pas raconté de manière volontaire par aussi l'impossibilité de le faire (souffrance, rupture avec le passé), soit les enfants n'y ont pas accordé suffisamment d'intérêt, comme c'est le cas pour Alfredo. Cependant, des moyens et des stratégies sont trouvés, autant par les parents que par les enfants, à travers les activités, les voyages, les rituels... qui racontent et ainsi reconstruisent les histoires familiales qui ont eu lieu dans un contexte pré migratoire violent pour lui donner sens et créer une possible résilience, tout en permettant l'enracinement dans un ici et ailleurs.

#### 5.1.3.4 Stratégies parentales dans la transmission des valeurs : libres, sélectionnées, multiples et imposées

La transmission des valeurs a été abordée auparavant à travers divers contenus-sujets que les parents immigrants choisissent afin de léguer leur histoire à leur descendance. Nous nous penchons maintenant

sur les stratégies<sup>97</sup> parentales utilisées et le sens que ces choix et pratiques prennent pour les familles de notre recherche. Les marqueurs identitaires sont donc abordés, comme la langue, la religion, les liens transnationaux avec la famille, les objets culturels et les *façons d'être*. De façon générale, nous décrivons comment chez certains parents (Armando, Juana, Milagros) leur ouverture aux croisements de cultures crée la possibilité d'un métissage à travers la transmission *circulaire*. Tandis que d'autres (Manuel-Antonio et Nuria) ne sont pas fermés au métissage culturel, mais l'inquiétude que leur enfant adopte davantage les valeurs québécoises subsiste. D'autres parents penchent vers les extrêmes, soit l'adoption exclusive des valeurs salvadoriennes, comme pour Luis-Ángel ou celles québécoises pour Consuelo. Toutefois, il est important de noter que parmi les marqueurs identitaires transmis, ceux-ci ne détiennent pas toujours le même poids pour tous les parents. À nouveau, la réflexion et la négociation effectuées de ce qu'ils transmettent à leurs enfants peuvent être influencées par la façon dont ils vont avoir incorporé l'histoire familiale, l'expérience de la guerre et la situation postmigratoire, au fil du temps. Néanmoins, chez tous les parents et les enfants interviewés, la transmission identitaire comporte son lot de défis et de négociations comme nous le détaillons par la suite.

#### 5.1.3.4.1 Transmission linguistique

Les parents de notre enquête sont tous soucieux de transmettre la langue espagnole à leurs enfants. C'est l'un des marqueurs identitaires les plus importants pour les familles. Pour six familles sur sept, son usage est intimement lié à la préservation de leurs coutumes, croyances et modes de pensée. La majorité insiste beaucoup à ce que leurs enfants le parlent à la maison. Toutefois, dans la fratrie, c'est davantage un va-et-vient entre la langue d'origine, française et anglaise, qui s'effectue. Chez les enfants, elle est surtout utilisée pour communiquer avec les parents et la famille élargie. La navigation entre deux langues a toujours été présente lors des entrevues avec les enfants, surtout lorsqu'il était question des thématiques entourant les appartenances, la négociation identitaire et l'espace scolaire, dont il est question a posteriori. Plusieurs d'entre eux utilisent donc le *francognol* avec leurs amis latinos. Cette particularité accentue davantage la force du métissage à travers les langues parlées en lien avec l'identité de l'enfant, et ce, malgré l'imposition de l'espagnol chez certains parents à la maison ou dans les activités avec la communauté et la famille élargie.

---

<sup>97</sup>Par stratégie, selon Taboada-Leonetti (1998), nous voulons rappeler que c'est le résultat de l'élaboration individuelle et l'élaboration collective par des individus, qui se produisent dans les ajustements opérés au quotidien, en fonction des situations et des enjeux qu'elles suscitent en contexte postmigratoire.

Luis-Ángel oblige son fils, Luis-Alberto, 12 ans, à écouter les émissions latino-américaines incluant le téléjournal d'Amérique latine : « *du moment qu'ils arrivent de l'école, c'est en espagnol à la maison que ça se passe! Même la télévision [...] je ne mets pas de poste francophone ni anglophone [...] pas très souvent en tout cas* ». Tandis que pour son enfant, celui-ci semble d'accord avec les mesures disciplinaires prises par son père pour le maintien de la langue espagnole à la maison et avec la famille. Toutefois, il avoue parler français avec sa fratrie, il explique que « *cela vient tout seul* ». Quant au changement de langue entre la maison et l'école, cela est vécu difficilement pour certains enfants. C'est le cas de Jorge, 10 ans, pour qui les différences entre les deux mondes se manifestent surtout dans l'usage d'une langue à l'autre : « *C'est difficile de changer de langue car les mots en français me viennent à la maison et ceux en espagnol à l'école* ». Il aimerait pouvoir faire comme son ami colombien : « *mon ami parle juste français à la maison avec ses parents [...] j'aimerais apprendre mieux le français pour les présentations orales à l'école, je me mélange tout le temps!* ».

Par ailleurs, la fréquentation des églises qui offrent la liturgie en espagnol est une autre façon de consolider la transmission linguistique pour les familles. Armando (p) explique qu'assister à la messe ainsi qu'aux activités organisées par la communauté latino-américaine dans le sous-sol de l'église Notre-Dame-de-Guadalupe est un autre moyen d'éviter, selon lui, l'assimilation : « *la langue c'est celle qui distingue le plus les deux cultures [...] fréquenter la communauté latino-américaine et la messe en espagnol aide ma famille, mes enfants à garder notre identité contre le danger de l'assimilation* ». Malgré tout, son fils, Alfredo, 8 ans, parle uniquement en français avec sa fratrie et dit : « *je n'aime pas être forcé d'aller à la messe tous les dimanches, je m'ennuie beaucoup* ».

Aux yeux des parents comme Manuel-Antonio, l'apprentissage d'autres langues est valorisé afin que ses enfants puissent maximiser leur avenir professionnel. Un choix qu'il n'a pas pu avoir, étant donné la difficulté d'accéder à des cours de français peu après son arrivée, mais aussi en ayant dû se concentrer sur sa survie économique pendant des années. Il ajoute qu'encore aujourd'hui, il ne maîtrise pas le français, ce qui l'a empêché de poursuivre des études et pratiquer un emploi valorisant. Il veut transmettre à son fils, autre que la langue espagnole, la possibilité de s'exprimer en plusieurs langues : « *C'est primordial que Juan-Claudio puisse parler l'espagnol pour assurer notre culture et qu'il puisse parler avec mes parents au Salvador [...] mais il est né ici [...] il a la possibilité de pas juste parler le français et l'espagnol* ». Plus encore, les parents de Juan-Claudio, 11 ans, ont mis les moyens afin que leur fils puisse accéder à d'autres répertoires linguistiques. Après avoir fréquenté une école francophone de la maternelle à la troisième année, ils ont inscrit leur fils à

une école anglophone depuis maintenant deux ans. D'ailleurs, Juan-Claudio est à l'aise avec la multiplicité des langues, il parle anglais et français avec sa fratrie, l'espagnol avec ses parents, ses grands-parents et l'anglais à l'école : « *ben [...] à mon école je parle anglais mais je veux aussi apprendre l'italien [...] il y a beaucoup d'élèves et de profs italiens [...] mes parents sont d'accord* ».

Or, l'apprentissage d'autres langues met en valeur l'ouverture d'un certain nombre de parents au métissage de l'enfant dans sa diversité culturelle. Toutefois, pour Consuelo, la représentation du statut social et l'affect ressenti pour le français prennent plus de valeurs que celles attribuées à sa langue d'origine : « *Pour moi c'est plus important que ma fille sache mieux parler le français que l'espagnol [...] je n'ai aucun contact avec ma famille dans mon pays, ni ici, de toute façon [...] c'est le français qui va l'aider dans son avenir et non l'espagnol* ». Elle ajoute : « *Ce ne sont pas les Salvadoriens ni les Américains qui m'ont sauvée mais les Québécois, ma fille est née ici, elle doit honorer l'héritage de la langue [...] que malheureusement je ne peux lui apprendre* ». En ce qui concerne sa fille, Kelly, 10 ans, elle est fière de pouvoir communiquer en espagnol avec ses amies latinos à l'école et montrer sa différence à travers les échanges avec ses copines : « *J'ai des amies latinos à l'école et nous parlons espagnol dans les récréations, personne ne nous comprend (rire). À la maison j'essaie de parler français pour ma mère et ma petite sœur* ». La langue est au cœur de son identité et constitue un marqueur très fort de son origine. Elle se sent salvadorienne et mexicaine (par son père<sup>98</sup>) et ensuite québécoise. Nous pouvons constater que malgré le désir de certains parents de prioriser l'espagnol, ou le contraire, ce sont les enfants qui vont devoir négocier l'usage de plusieurs registres linguistiques pour se construire une identité métissée dans les échanges interculturels au quotidien.

#### 5.1.3.4.2 Transmission des valeurs religieuses

La fréquentation des lieux de culte par les familles salvadoriennes revêt une fonction importante dans la recréation des liens sociaux avec la communauté latino-américaine. Elle sert pareillement à préserver les traditions linguistiques, familiales et culturelles transmises aux enfants. Toutefois, ici nous parlons de la transmission culturelle à travers les pratiques et valeurs religieuses des parents, qui se proclament tous de vocation catholique. Seulement trois familles sur sept fréquentent assidûment les lieux de culte à Montréal, principalement l'Église Notre-Dame-de-Guadalupe, chaque semaine lorsque la liturgie est offerte en espagnol. Pour Manuel-Antonio, il dit être conscient que ses enfants n'aiment pas assister à la messe, mais

---

<sup>98</sup> Les parents de Kelly sont séparés.

« *c'est une façon pour lui qu'ils respectent les valeurs familiales d'origine* ». Il avoue que cela représente un défi, car sa femme est non-pratiquante et en plus « *les enfants québécois ne vont pas à l'église* ». C'est grâce à la communauté latino-américaine de Notre-Dame-de-Guadalupe qu'il a survécu à l'isolement et à la détresse à son arrivée « *je veux transmettre à mon fils que peu importe les difficultés de la vie tu peux toujours t'appuyer sur la religion et la communauté latino-américaine* ». Son fils, Juan-Claudio, 11 ans, comprend que pour son père « *c'est important* » d'assister à la messe et il explique aimer surtout s'impliquer : « *dans la chorale [...] on chante beaucoup pendant la messe [...] euh il y a de la danse lorsque c'est la fête du San Salvador et la fête des quinceañeras* ». Car c'est davantage à travers la participation aux événements sociaux, religieux et culturels organisés par l'église, que se nouent des affiliations d'appartenance avec l'héritage de la langue et du patrimoine culturel qui se transmettent des parents vers les enfants.

Outre la volonté de transmettre des pratiques religieuses aux enfants, il y a la force du groupe social dans l'espace du sacré qui aide des parents, comme Juana et Armando, à revaloriser les souffrances non seulement liées à l'immigration, mais aussi à commémorer les êtres chers disparus. À ce sujet, Juana (p) raconte : « *... je prépare toujours des mets typiques salvadoriens avec d'autres membres de l'église pour partager après la messe donnée en l'hommage de mon oncle disparu pendant la guerre [...] je fais aussi participer mes enfants* ». Cette transmission intergénérationnelle des pratiques religieuses et des rituels commémoratifs est vécue positivement par son fils, Jorge, 10 ans, qui explique : « *Je n'aime pas aller à la messe [...] mais une fois par année on célèbre une messe pour mon oncle du Salvador alors j'aide le prêtre avec la messe et j'aime aussi aider ma mère à servir la nourriture* ». Ces rituels ont une portée réparatrice et sont source de réconfort pour Juana (p) et Armando (p), mais ce ne sont pas tous les parents qui veulent le transmettre à leurs enfants. De mauvaises expériences avec le clergé (corruption, pédophilie, etc.) au Salvador font que certains d'entre eux évitent l'église autant latino-américaine que québécoise. Toutefois, la relation avec Dieu est toujours présente pour eux grâce à leur *Fé* (Foi). Ainsi, Luis-Ángel (p) rapporte qu'il incombe à ses enfants de choisir le chemin religieux qu'ils voudront un jour : « *je suis catholique, c'est la religion que j'ai apprise au Salvador mais je ne fréquente plus l'église, ni les messes, je ne crois pas en les prêtres [...] j'ai ma Foi [...] mes enfants pourront choisir le chemin religieux qu'ils voudront un jour* ». De plus, il déplore que les parents, latinos ou d'autres origines, obligent leurs enfants à fréquenter l'église et de tout faire ce que le clergé leur dit. Il explique : « *tu sais, ce n'est pas le curé qui sait ce qui s'est passé dans ta vie, d'où tu viens [...] Il faut enseigner aux enfants autre chose que la religion, quelque chose qui vienne du dedans [...] comme la force, le courage, la fierté de qui on est [...] c'est ça que je veux transmettre à mes enfants* ». Son fils, Luis-Alberto, 12 ans, se souvient qu'il est allé à l'église « *pour sa communion* » et

que sa mère prépare sa « confirmation ». Il mentionne : « je suis content de ne pas être forcé d'aller à la messe », comme d'autres amis latinos à son école, et ajoute : « mon père m'a souvent dit qu'il y a d'autres forces plus grandes que la religion ».

Ces façons diverses de vivre la Foi et les pratiques religieuses sont vécues de manière individuelle chez trois autres parents de notre recherche. Ils mentionnent les valeurs de *fortaleza* (force morale pour vaincre les obstacles) qui tendent vers la persévérance, à savoir affronter et supporter l'adversité que leur enfant doit développer pour se préparer dans la vie. De ce fait, pour Estibaliz, 12 ans, la religion n'a jamais été présente dans sa famille; son grand-père, qui avait rompu ses vœux religieux pour se marier avec sa grand-mère, bien qu'il se soit toujours dévoué à la communauté et aux plus démunis, après son arrivée à Montréal. Cette fille a toujours grandi avec les valeurs d'altruisme qui lui ont été transmises par ses grands-parents :

*J'ai toujours vu mes grands-parents travailler dans leur organisme pour aider la communauté latino-américaine à Montréal avec tout! Je m'implique aussi une fois par semaine [...], ils m'ont toujours montré que c'était important, que nous étions des privilégiés d'avoir toute notre famille ici.*

D'autres parents, comme Milagros et Consuelo, qui fréquentent l'église uniquement lors de grandes célébrations de la religion catholique (Noël, Pâques, Toussaint), mentionnent aussi que la *fortaleza* est ce qui est le plus important à transmettre à leurs enfants. Milagros (p) explique : « Lorsque je ne vais pas bien moralement, je prie Dieu pour qu'il me donne la *fortaleza*, la force de continuer et (soupir) ça fonctionne (place sa main sur son front). Je le répète aussi à mon fils lorsqu'il a un problème à l'école ». Tandis que pour Consuelo (p), si elle n'avait pas eu la *fortaleza*, donnée par Dieu, elle raconte qu'elle « n'aurait pu survivre à tout ce qu'elle a vécu et souffert [...] avoir la force de vaincre la peur au quotidien [...] Dieu m'a aidée à trouver les bonnes personnes ici ». Sa fille de 10 ans dit prier Dieu avec sa mère quand elles sont tristes :

*Ma mère, je vois quand elle est triste [...] elle pleure [...] moi aussi je pleure quand je veux voir mon papa ou quand on a ri de moi à l'école (baisse le regard) alors ma mère et moi on prie Jésus pour qu'il nous donne la force [...] après ça va mieux. Kelly*

Les legs religieux, pour trois parents (Manuel-Antonio, Juana, Armando), repose dans un premier temps sur les liens avec la communauté par la fréquentation de l'église et la participation aux activités, qui permettent également la transmission linguistique et culturelle aux enfants. Ces pratiques sont aussi source de réconfort et offrent un espace pour la construction de sens, de résilience aux traumatismes du passé à travers les actes commémoratifs historiques et ceux en hommage aux êtres chers disparus. Toutefois, la

communication de ces valeurs n'est pas toujours adoptée, surtout par un père qui ne veut pas se laisser endoctriner ni enfermer dans un discours religieux. Cela se fait alors davantage sous une forme subjective pour quatre de nos familles (Nuria, Luis-Ángel, Milagros et Consuelo), avec des valeurs de *fortaleza* plutôt individuelles données ou non par Dieu, mais qui préparent leurs enfants à affronter les défis de la vie, tout comme celles de composer avec la souffrance pour les parents.

#### 5.1.3.4.3 Transmission d'objets-symboles culturels et pratiques culinaires

Nous avons pu constater dans les paragraphes précédents, comment certains objets-symboles, tels que la médaille religieuse donnée par Consuelo à sa fille, sont des vecteurs de transmission identitaire qui ouvrent la voie de la résilience, autant pour le parent relatif à une mémoire traumatique que pour l'enfant qui souffre de ne rien connaître ou très peu du récit familial et qui réclame un héritage familial et culturel. Trois enfants sur sept, Jorge, Estibaliz et Kelly, en formulent le souhait à leurs parents. C'est le cas pour Jorge, 10 ans, qui demande à sa mère « *pourquoi nous n'avons pas d'objets décoratifs du Salvador à la maison?* ». Cette question a pris par surprise Juana qui, étant mère monoparentale, trouve difficile de « *s'occuper seule de la transmission* ». Elle explique avoir perdu les photos et les objets culturels familiaux que contenaient ses valises lorsqu'elle et son ex-mari ont été volés à la frontière entre les États-Unis et le Canada. Elle a alors demandé à sa mère, vivant au Salvador, de lui envoyer par courriel des photos scannées de la famille. Aussi, cette mère raconte avoir « *pris les choses en main* » lors de son dernier voyage au Salvador : « *j'ai pris le temps avec mes enfants de choisir avec eux les objets qu'ils voulaient pour décorer notre maison* ». D'ailleurs, cette expérience culturelle a fait l'objet d'une présentation orale de Jorge, qui a montré à sa classe des copies de pots en céramique faits par les Mayas. Pour sa mère Juana, cela a été une façon de « *faire la paix avec cet épisode traumatique vécu à la frontière* », survenu il y a plus de dix ans. Tandis que pour son fils, c'est un élément important qui vient consolider son identité salvadorienne : « *j'avais peur de ne plus être salvadorien [...] enfin je peux montrer à mes amis latinos et québécois d'où vient ma famille [...] ils ne me croyaient pas [...] ils disent que j'ai un accent différent* ».

En général, les parents de notre recherche prennent à cœur et le temps de léguer l'héritage culturel à travers les photos familiales, la poterie indigène, la musique et les traditions culinaires. Inévitablement, lorsque les parents sont ouverts à la transmission circulaire, se crée un métissage au sein des familles qui spécifiquement adoptent les choix culinaires et musicaux de leurs enfants et ils sont davantage plus ouverts à la négociation identitaire. Ainsi, Manuel-Antonio est conscient que pour maintenir une bonne relation avec son fils Juan-Claudio, 11 ans, il doit s'ouvrir à ce qu'il aime, par exemple, la nourriture québécoise :

*En famille, on a décidé une fois par semaine de manger ce que les enfants ont envie, poutine, hot chicken, ce qu'ils veulent [...] Je ne veux pas que la culture québécoise prenne le dessus [...] mais pour continuer de leur enseigner notre culture je dois laisser passer certaines choses qui n'ont rien à voir avec nos traditions culinaires!*

Toutefois, il avoue que « *c'est plus facile que ce qu'il croyait* », et prend conscience qu'il écoute davantage la musique d'ici que celle du Salvador maintenant, à la grande joie de son fils. Ce qui l'amène à la réflexion suivante : « *je me rends compte que les deux cultures peuvent coexister* ». Nous constatons l'échange qui se crée à travers la formation d'une alliance père-fils, entre ce qui vient d'ici et d'ailleurs, permettant un métissage culturel.

D'autres échanges circulaires se font dans les familles, mais vers un ancrage des pratiques culinaires salvadoriennes. C'est le cas de Luis-Alberto, 12 ans, qui s'intéresse de plus en plus à la nourriture salvadorienne, même celle qui est « *vendue dans les rues* » au Salvador. Il communique souvent à travers les réseaux transnationaux par Skype avec une cousine lointaine du côté paternel, qui lui a montré à travers une connexion vidéo le marché de Suchitoto au Salvador *in vivo* : « *Ma cousine Anita, m'a montré les gens dans les rues qui vendent des pupusas, des tamales de lote, aussi toutes sortes de tortillas, qui ne sont pas d'origine salvadorienne mais on les mange beaucoup quand même* ».

Cet intérêt pour les traditions culinaires salvadoriennes a été transposé dans ses habitudes de tous les jours. Luis-Alberto (e) déjeune maintenant typiquement salvadorien et il explique qu'auparavant : « *Je ne trouvais pas normal de déjeuner avec des haricots noirs, tortilla et fromage le matin, comme mon père fait, c'était comme de la nourriture pour le souper pour moi (rires) mais maintenant j'aime ça* ». Ainsi, les communications des traditions culinaires effectuées par ce membre de la famille restée au Salvador, a fomenté chez le père de Luis-Alberto, le désir de voyager au Salvador pour : « *imprégner mes enfants de façon plus substantielle par les odeurs, couleurs, paysages du pays* ». C'est aussi une manière « *d'essayer de faire la paix* » avec les traumatismes du passé 25 ans après avoir immigré au Québec.

En fait, pour d'autres parents comme Consuelo, la transmission des valeurs et des traditions passe uniquement par celles de la culture québécoise. Toutefois, la réalité est tout autre puisque sa fille Kelly, 10 ans, insiste pour que sa mère soit « *plus salvadorienne* ». Elle essaie alors de cuisiner davantage salvadorien et de préparer pour sa fille des lunchs métissés :

*Ma voisine québécoise m'a donné la recette du pâté chinois que je mélange avec des épices qu'on utilise avec des plats de viande typiques du Salvador [...] j'ajoute toujours maintenant quelques tortillas dans le lunch de ma fille, elle est contente!*

La nourriture est fréquemment un vecteur utilisé comme héritage au quotidien. Estibaliz, 12 ans, mentionne que son père d'origine haïtienne, issu de la deuxième génération, a adopté la langue et les traditions culinaires du côté de sa mère : « *je ne connais pas grand-chose de la culture haïtienne de mon père mais lui, il est complètement salvadorien!* ». Elle explique que son père est en « *minorité* » puisqu'ils sont plus nombreux dans sa famille maternelle. Quant aux traditions transmises dans la famille, c'est du côté de sa grand-mère maternelle qu'elle s'effectue avec le partage de photos de la famille, des recettes familiales et l'accompagnement dans le recueillement lors de la fête des Morts. Toutefois, elle mentionne que d'emblée sa grand-mère n'était pas prête à partager les souvenirs et les rituels familiaux, elle ajoute : « *ma grand-mère pensait que cela ne m'intéressait pas* ». Les échanges intergénérationnels entre petite fille et grand-mère maternelle se produisent dans un processus de coconstruction de nouvelles pratiques puisqu'elle lui « *apprend le français* » et « *l'aide avec la technologie* » afin qu'elle puisse communiquer avec des proches au Salvador. Ces liens transnationaux, à travers les contacts avec les proches de la grand-mère, ont permis à Estibaliz d'avoir accès à de nouvelles traditions et valeurs du Salvador :

*De temps à autre ma grand-mère me laisse assister aux conversations avec ses amies au Salvador [...] il y a des expressions que je ne comprends pas! J'en profite pour poser des questions [...] Une fois j'ai vu une procession religieuse.*

Nous pouvons constater que si dans certaines de nos familles la transmission semble interrompue, ce sont les enfants, en tant que vecteurs, qui peuvent non seulement faciliter et *réintroduire* la communication des valeurs et de la tradition du pays d'origine, et les maintenir dans les pratiques familiales transgénérationnelles, créant ainsi la possibilité qu'un processus de résilience puisse avoir lieu. Les craintes et les interprétations qui peuvent exister chez les parents et grands-parents venant entraver la transmission sont souvent liées aux difficultés de mettre les mots pour raconter le récit familial lorsque celui-ci est traumatique et non incorporé. D'autre part, pour la grande majorité de nos familles participantes, le métissage s'impose et est à l'œuvre dans les pratiques culturelles d'ici et d'ailleurs.

#### 5.1.3.4.4 Transmission des façons d'être et principes d'éducation

Le terme de la négociation est un élément qui résonne dans le discours des parents en ce qui a trait aux *façons d'être* et aux principes d'éducation qu'ils valorisent pour transmettre à leurs enfants et à ceux qu'ils

sont prêts à perdre pour gagner autre chose. Les parents parlent parfois de liberté de choix donnée aux enfants, mais aussi de valeurs imposées, et d'autres nouvelles, qu'ils souhaitent léguer. Parmi ces dernières, nous retrouvons *l'affirmation de soi*, mentionnée par tous nos parents. C'est l'une des principales valeurs qu'ils souhaitent transmettre puisque certains ne l'ont pas reçue de leurs parents, et par la suite, n'ont pu la mettre en pratique à cause de la guerre civile où le simple fait de parler signifiait être persécuté ou en danger de mort. D'ailleurs, *l'affirmation de soi*, pour eux, englobe plusieurs dimensions dans les *façons d'être* : parler, dénoncer les injustices, affirmer son identité, ne pas se faire écraser par l'autre, mais qui renvoie aussi à la survie. Cet aspect est empreint d'émotivité lorsqu'évoqué. À ce sujet, Luis-Ángel (p) mentionne :

*Je veux surtout que mon fils dise ce qu'il pense même si ça ne plaît pas à ses enseignants [...] mais je vois qu'ici les adultes parlent franchement et les enfants aussi [...] c'est la seule façon de s'affirmer et de survivre [...] il est né ici, un pays de paix [...] il n'y a aucun danger qu'il le fasse [...]*

Pour son fils Luis-Alberto, 12 ans, il n'est « *pas toujours clair ce que son père veut qu'il soit* », mais il sait qu'il doit s'affirmer dans son identité : « *je suis fier d'être latino, salvadorien dominicain et québécois [...] je dois me faire confiance, savoir qui je suis* ». Toutefois, il exprime son désaccord avec ce que ses parents lui disent de ce qu'il doit être : « *mes parents me disent de mettre toujours l'autre avant moi euh mais on ne peut pas toujours le faire!* ». Il prend au sérieux son rôle de grand frère dans la transmission : « *mes parents veulent que je transmette à mon petit frère les savoirs de la vie [...] j'apprends à mon petit frère de ne pas avoir peur d'être qui il est* ». Les paternels s'assurent ainsi que leur aîné puisse continuer de transmettre à sa fratrie l'héritage culturel de même que les nouvelles *façons d'être* à la fois salvadorien et québécois. Pour un autre père, « *la capacité que son fils puisse communiquer ce qu'il pense* » est primordiale. Il ne veut pas que son enfant refoule ou soit réprimé comme cela a été le cas dans son éducation, mais aussi avec le climat de guerre :

*Je n'ai jamais pu dire ce que je pensais avec mon père [...] cela faisait partie de l'éducation (sourir) mais le pire a été lors de la guerre [...] je dis cela à mon fils, il a la chance de s'exprimer sans crainte ici [...] ses oncles l'ont fait au Salvador et ils ont été tués (larmes). Manuel-Antonio (p)*

S'affirmer renvoie aussi à la survie de l'Être pour nos parents participants. Ils reconnaissent qu'ils n'ont pas eu la possibilité de le faire, ce qui constitue une souffrance de l'expérience du traumatisme de guerre, mais aussi des forces qui peuvent en émerger par le processus de transmission à leur enfant. C'est le cas de Milagros (p), qui n'a pas pu continuer ses études d'enseignante au Salvador à cause de la guerre, mais qui se rappelle fièrement de monseigneur Oscar Romero, assassiné pour avoir été « *la voix des sans-voix* »,

dont elle cite cet exemple de courage à son fils Walter, qui expérimente des problèmes d'affirmation à l'école : « *je dis à mon fils, tu as la chance d'avoir ta propre voix ici, utilise-la [...] ne te laisse pas écraser* ». D'autres, comme Consuelo (p) et Juana (p) ont eu le courage de dénoncer des injustices au Salvador, disent transmettre ces valeurs à leurs enfants. D'ailleurs, Consuelo constate que c'est « *une valeur que l'on retrouve beaucoup chez les Québécois* ». Tandis que le fils de Juana, Jorge, 10 ans, mentionne : « *avoir moins peur depuis qu'il a dit à son professeur avoir été intimidé dans la cour d'école mais c'est difficile [...]* ». Malgré le bon vouloir et l'importance que revêt *l'affirmation de soi*, nous expliquons plus loin comment il est encore difficile, pour certains parents ou pour les enfants, de dénoncer les injustices dans les espaces sociaux, précisément celui du scolaire.

Parmi les valeurs et les *façons d'être* partagées, nous retrouvons celles pluralistes, d'authenticité, d'honnêteté, de persévérance, de respect et d'obéissance envers l'autorité, la famille, les aînés, pour n'en nommer que quelques-unes qui reviennent souvent dans le discours des familles. *L'authenticité* est celle qui est mentionnée avec force par deux parents en lien avec l'identité de leur enfant. Par exemple, Armando (p) considère primordial qu'ils demeurent authentiques. À son avis : « *c'est ce qu'il a de plus important, même s'ils sont nés au Québec, ils doivent demeurer authentiques dans leur identité [...] l'école a un poids important et il faut équilibrer* ». Il est essentiel que son garçon hérite de cette valeur et ce sont les contacts constants avec la famille restée au Salvador qui permettent la transmission de l'identité salvadorienne. De la même manière, Luis-Ángel (p) parle plus en termes de *fierté des origines métisses* de son fils qui possède un héritage indien, africain et espagnol. Il explique que cette fierté des origines est : « *une façon pour que son fils ne se sente pas moins que les autres parce qu'il n'est pas d'ici* », et il ajoute : « *c'est aussi pour éviter qu'il puisse avoir des problèmes d'identité plus tard, comme d'autres enfants latinos qui ont la peau foncée mais se disent québécois* ». Selon ce père, son fils doit : « *utiliser cette différence comme une force face à la majorité québécoise* ». D'ailleurs, il souligne qu'il « *doit nous consulter avant d'intégrer les aspects culturels québécois [...] afin d'éviter une intégration erronée* ».

Nous pouvons remarquer la difficulté, pour ce père, de s'ouvrir au métissage culturel et de reconnaître que son fils est né au Québec et de valoriser une identité multiple. C'est la couleur de peau qui vient souvent déterminer les appartenances québécoises ou non, autant chez ce père que pour les intervenants scolaires, que nous abordons a posteriori. Tandis que pour la majorité des familles, c'est surtout de négociation dont elles nous parlent et conviennent qu'il y a des choses positives et négatives d'ici et du Salvador à prendre et à laisser. Elles sont davantage ouvertes au métissage des comportements et aux valeurs pluralistes.

Certaines pratiques adaptatives sont mises de l'avant, comme celles des valeurs d'autonomie des familles québécoises vis-à-vis de celles de surprotection fréquente chez celles salvadoriennes. À ce sujet, Milagros (p) souligne : « ... j'essaie d'être moins protectrice avec Walter, qui a maintenant 12 ans, j'ai toujours la crainte qu'il lui arrive quelque chose sur le chemin de l'école ». Elle explique que cette crainte provient du climat de terreur vécu au Salvador pour lequel le retour à la maison était une source d'angoisse pour ses parents. Pour Manuel-Antonio (p), la surprotection est aussi un aspect qu'il essaie de travailler avec son épouse : « je ne vais plus attendre mon fils à l'arrivée de l'autobus scolaire [...] malgré la peur de ma femme [...] l'arrêt est à 5 min de la maison » et souligne vouloir inculquer davantage d'autonomie comme le font les familles québécoises. Même s'ils reconnaissent surprotéger leur enfant, ils sont conscients de l'origine de leurs craintes en lien avec les pertes, les disparitions d'êtres chers pendant la guerre civile dans leur lieu d'origine.

D'autres parents essaient d'inculquer les qualités humaines plus universelles comme celle du partage, bien que cela ne soit pas toujours réciproque. Ainsi, Juana raconte comment au début de son arrivée dans son quartier à Montréal, elle a offert à ses voisins « un plat typique salvadorien » et à un autre moment elle a invité spontanément ses voisins qui la regardaient cuire des mets au barbecue sur son balcon. Son fils Jorge, 10 ans, lui a dit d'arrêter, car personne ne leur offrait jamais rien, ce à quoi elle a répondu : « c'est vrai que mes voisins québécois ne partagent pas (soupir) ils ne sont pas très généreux mais je continue d'inculquer cette qualité à mes enfants, c'est ce qu'on fait dans mon pays ». Toutefois, elle ajoute : « je le fais de moins en moins car mon fils n'est pas toujours à l'aise [...] il dit que les parents de ses amis ne le font pas [...] mais je le fais encore un peu de temps en temps ». On peut constater que malgré l'identité nouvelle en devenir de son fils, en s'opposant aux *façons de faire* du pays d'origine de sa mère, elle veut garder un lien avec les traditions du Salvador tout en ayant une ouverture avec celles d'ici. De plus, il y a d'autres principes qui sont maintenus par les familles afin de conserver un lien avec la famille restée au Salvador à travers le *transnational caring*. Une valeur affective importante à transmettre aux enfants, pour prendre soin de la famille monétairement. À ce sujet, Milagros (p) mentionne : « mon fils doit apprendre que s'il ne lui manque rien ici, il y a ses grands-parents, ses tantes qui ont besoin d'aide au Salvador [...] J'aimerais qu'il continue cette tradition un jour pour sa famille peu importe où elle se trouve ». Tandis que Manuel-Antonio (p) ne pense pas de la même façon. Il ne veut pas que son fils « ne se responsabilise de personne mais uniquement de lui-même afin qu'il puisse faire son chemin sans aucune charge familiale ». Les valeurs liées au maintien de la famille nucléaire et élargie ne sont pas transmises pour ce père, qui dit penser un peu à la québécoise où c'est chacun pour soi. Il admet qu'il a lui-même continué d'aider sa famille au Salvador, mais « qu'il ne veut pas transmettre cette lourde charge à son fils ».

Par ailleurs, parmi les *façons d'être* québécoises que certains parents ne veulent pas transmettre, nous retrouvons *l'arrogance* et *l'ambition*. Deux d'entre eux, Manuel-Antonio et Milagros, manifestent leur désaccord avec l'esprit d'ambition qu'ils remarquent chez certains enfants québécois : « ... *mes enfants ne vont pas piétiner l'autre pour avoir ce qu'ils veulent! Comme plusieurs parents d'ici enseignent à leurs enfants* » ou « *je veux que mon enfant soit combatif, qu'il réalise ses rêves mais pas au détriment de l'autre* ». Contrairement à ces parents, *l'ambition* est valorisée par Consuelo (p) qui relate : « *j'admire les parents québécois qui croient toujours en leurs enfants et les poussent toujours à aller plus loin dans la vie [...] c'est bon pour ma fille mais pour moi aussi c'est important d'avancer* ». Pour cet autre père, *l'ambition* qu'il remarque chez les familles québécoises est une valeur qu'il veut transmettre à ses enfants. Ainsi, il explique :

*Nous, les latinos sommes perçus par les Québécois comme des personnes qui ne persèverent pas [...] que les garçons abandonnent l'école et n'ont pas d'ambition (soupir). Mes enfants doivent changer cette vision et donner une image positive des latinos surtout avec les enseignants.* Luis-Ángel (p)

Nous avons mentionné les stratégies qui reflètent la volonté des parents de transmettre à leurs enfants une identité pour la plupart métissée à travers les *façons de faire* et les *principes éducatifs* afin de mieux comprendre le sens que ces choix prenaient pour eux. Les pratiques du pays d'origine et celles du pays d'adoption se modulent différemment selon les situations vécues en lien avec le contact du pays d'origine, du social et du scolaire. Même si des pratiques comme la *surprotection* et celle de *l'affirmation de soi* constituent un sujet important pour les parents de notre recherche, nous constatons que seulement la mentionner ravive la mémoire du trauma vécu au Salvador. Par la suite, nous précisons que cette situation est plus évidente surtout dans l'espace scolaire de la société montréalaise ouverte aux confrontations des valeurs entre l'ailleurs et l'ici.

## 5.2 Espace scolaire et transmission identitaire

L'école est reconnue comme lieu transcendant dans le processus de transmission identitaire de l'enfant, dû à son lien privilégié avec la famille. De là l'importance d'explorer son rôle dans le sentiment d'appartenance qu'expérimentent les enfants issus de l'immigration qui va se répercuter sur la relation famille-école. Malgré les obstacles rencontrés par les parents, la possibilité de créer des liens avec les enseignants et le personnel scolaire pour certaines des familles participantes à notre recherche est porteuse de résilience. Néanmoins, toutes les familles mentionnent avoir été confrontées à des difficultés dans leur relation avec l'école actuelle ou dans le passé, rendant ainsi les liens tendus et empreints de conflits silencieux, non résolus dans le temps, donc demeurés un sujet sensible. Pour un nombre de

parents, les situations d'oppositions et les injustices vécues envers eux ou leur enfant ont réactivé la mémoire d'événements traumatiques du passé, témoignant ainsi de violences symboliques. Les récits relatent que des facteurs de fragilisation et de protection sont présents, inévitablement générés par la qualité relationnelle entre le personnel scolaire, les enfants et les parents. Il est important de souligner que la perception varie et ce qui est fragilisant ou protecteur pour un parent ne l'est pas forcément pour l'enfant, et inversement. Dans cette partie du chapitre, nous débutons en donnant la parole au protagoniste, l'enfant, puis les parents.

### 5.2.1 École : espace sensible centré sur la différence

Aborder l'espace scolaire a remué et suscité une grande composante émotive chez les enfants et les parents de notre recherche. Le vécu scolaire, soulignons une fois de plus, affecte non seulement l'enfant, mais toute la dynamique familiale. Dès son entrée à l'école, les différences et les similitudes entre l'espace familial et l'espace scolaire émergent. L'enfant est confronté au regard de l'Autre, ce qui l'amène à redéfinir sa propre identité et son appartenance. La représentation de lui-même dépend aussi de la manière dont il est investi par les pairs du groupe majoritaire et minoritaire. Car la perception d'être *différent* est mentionnée par tous les enfants participants; cinq sur sept l'ont davantage perçu au début de leur parcours scolaire et le souvenir de ce qu'ils ont vécu est encore très présent dans leur mémoire. Tous disent ressentir cette altérité encore aujourd'hui, sous diverses façons : nom, prénom, couleur de peau, accent, nourriture, injustices, non-valorisation par le corps enseignant, etc. Cependant, bien que ces dernières soient davantage évoquées, il existe, pour certains d'entre eux, des similitudes qui leur permettent de se rallier et de faire de leur différence, une force. Parmi les souvenirs issus de la trajectoire scolaire, Luis-Alberto, 12 ans, se rappelle de son entrée en première année, et d'être confronté au groupe majoritaire :

*Euh [...] dans mon école d'avant quand j'étais plus petit [...] en première année je suis allé dans une école à Westmount, c'était une école où il n'y avait pas d'enseignants d'autres pays [...] j'étais le seul d'une autre origine et j'ai commencé à parler jouale pour être accepté...*

Par la suite, ce jeune explique comment le sentiment d'être « *différent* » est devenu une fierté et souligne : « *il n'est pas nécessairement bon d'être comme tous les élèves à mon école* ». Il affirme ne « *pas vouloir ressembler aux autres* ». Cette affirmation de soi s'est renforcée au fil du temps par la situation de la famille contrainte de déménager chaque année pour trouver de meilleures conditions de vie. Il a donc dû s'adapter à plusieurs milieux scolaires, ce qui, selon lui, au lieu de le fragiliser, a forgé son identité. Le sentiment d'appartenance à son école actuelle, qu'il fréquente depuis la troisième année, s'est

progressivement intensifié avec son groupe d'amis qu'il qualifie de « *moitié latinos, moitié chinois et moitié haïtiens* », avec lesquels il partage « *les mêmes intérêts* ». Pour ce jeune, s'affirmer dans son identité est devenu une mission auprès de ses pairs, il explique :

*J'aide les nouveaux élèves qui ont des parents immigrants comme les miens à être fier de leurs origines [...] J'ai un ami indien-qubécois qui renie ses origines indiennes et se moque de ceux qui ont la peau noire [...] je lui rappelle qu'il a la peau couleur caramel.*

D'autres enfants font aussi de leur diversité une force au fil du temps. C'est le cas d'Estibaliz, 12 ans, qui raconte les débuts difficiles de son entrée dans une école internationale : « *tous les élèves étaient meilleurs que moi académiquement, ils étaient tous allés dans des écoles privées [...] j'étais la seule qui venait de l'école publique et la seule latino dans ma classe* ». Ce qui l'a aidée à être mieux acceptée par ses pairs est son absence d'accent : « *je n'ai pas d'accent, mon père est haïtien euh on parle plus français qu'espagnol à la maison* », ajoute-t-elle. Par contre, la couleur de la peau est mentionnée comme étant un marqueur qu'elle vivait de façon stressante et pour lequel elle devait souvent s'expliquer : « *... en disant que mon père est haïtien et ma mère salvadorienne, la plupart des élèves ne savaient rien sur les deux pays [...] le mélange était bizarre pour eux* ». Aujourd'hui, elle est davantage à l'aise avec ses origines et valorise son métissage en apportant « *des lunchs différents* » et en portant « *des bijoux faits au Salvador offerts par sa grand-mère* ». Ce changement, explique-t-elle, a eu lieu après qu'elle ait fait une présentation orale sur la fête des Morts au Mexique pour laquelle elle a apporté des crânes artisanaux peints à la main et distribué des têtes de mort en sucre à sa classe, comme nous l'avons souligné précédemment. Cela a suscité de l'intérêt sur sa personne de façon positive par ses pairs, souligne-t-elle.

Le duo de stigmatisation, la couleur de peau et l'accent, sont souvent mentionnés par la majorité des enfants pendant leur parcours scolaire, qui non seulement fait état de leur différence face au groupe majoritaire, mais suscite un sentiment d'exclusion qui laisse sa marque. Ainsi, Kelly, 10 ans, se rappelle sa première présentation orale, en deuxième année, où l'on s'est moqué de son accent : « *la prof s'est mise à rire, toute la classe aussi (baisse les yeux) elle m'a souvent fait répéter mon texte car on ne comprenait rien de ce que je disais* ». Elle dit s'être sentie « *ridiculisée* » et « *la seule de sa classe qui avait un accent* », dont elle n'avait pas eu conscience auparavant, ajoute-t-elle. Aujourd'hui, elle demeure marquée par cet événement : « *... je ne lève jamais la main en classe* » et avoue que cela a teinté la manière de se faire des amies en allant vers « *des élèves qui sont comme moi* ». Pourtant, sa mère, Consuelo, a une conception autre de cet événement : « *J'étais d'accord avec l'enseignante de ma fille en première année, il fallait*

*corriger la prononciation de Kelly [...] J'aurais tout donné pour mieux parler français et le parler uniquement à la maison pour aider ma fille à faire disparaître son accent ».* Pour elle, les traces de la culture d'origine dans l'accent de sa fille doivent être enrayées. En voulant l'effacer, on étouffe la place au métissage. Pour d'autres enfants, cette possibilité de partager la même langue maternelle est un point de similitude important qui rend compte de la mixité. C'est le cas de Jorge, 10 ans, qui révèle avoir été la cible de moqueries pour avoir parlé espagnol avec un ami dans le corridor de l'école, mais qui est « *content d'avoir des amis latinos avec qui parler espagnol* », ce qui le fait sentir « *moins différent* », et de développer un sentiment d'appartenance à un groupe minoritaire. Alfredo, 8 ans, demeure sensible à sa différence depuis qu'une enseignante en première année lui a dit : « *tu es plus blanc qu'un latino mais moins blanc qu'un Québécois* ». D'ailleurs, son père, Armando, rapporte comment à cette même école fréquentée aussi par deux autres de ses enfants, on se moquait de la couleur de peau de sa fille et de son fils que l'on nommait « *petit café* » et « *café au lait* », sans que les enseignants corrigent la situation.

Le sentiment d'injustice est un autre élément rapporté par certains enfants qui, selon eux, accentue la perception d'eux-mêmes négativement. Ainsi, Walter, 12 ans, se souvient de sa première année au primaire lorsqu'il n'était pas d'accord avec la décision de l'école de l'envoyer en classe de francisation. Six ans plus tard, il en parle encore avec frustration :

*Euh... en première année je ne sais pas pourquoi ils m'ont envoyé dans une classe pour bien parler français, je n'étais pas d'accord parce que je parlais bien français! J'ai remarqué qu'il y avait juste des enfants d'immigrants qui ne parlaient pas français, ben, euh, ils me faisaient répéter des choses que je savais déjà bien prononcer! Comme si je ne savais pas bien parler français! (ton irrité)*

Cet événement a bouleversé la famille de Walter. Sa mère en porte encore le poids aujourd'hui : « *je me suis longtemps reprochée d'avoir priorisé la langue espagnole à la maison ce qui a nui à la scolarisation normale de mon fils* ». Elle souligne avoir changé de stratégie avec sa fille cadette en l'envoyant à la garderie au lieu de la garder chez elle, comme elle l'aurait souhaité. Mentionnons, de manière ponctuelle, que ce type de situation affecte la dynamique familiale, véhiculant un sentiment de déception et une méfiance envers l'institution scolaire, qui est davantage discutée dans la section suivante traitant des obstacles à la relation famille-école. De la même manière, Juan-Claudio, 11 ans, narre une situation survenue à son frère aîné par le passé, qui lui a généré un sentiment d'inquiétude de penser qu'il n'aura pas les mêmes chances que les autres élèves :

*Mon grand frère voulait aller à l'université mais son prof lui a dit qu'il serait meilleur dans une école manuelle où vont beaucoup de latinos, mes parents étaient très fâchés, euh, ce n'est pas juste, l'université est pour tous a dit mon père [...] je ne veux pas que cela m'arrive.*

La comparaison sociale à laquelle a été confrontée cette famille qui subit des préjugés liés à leur appartenance sociale et culturelle est un des éléments qui fragilise le lien famille-école. En effet, les propos de Juan-Claudio font état d'un sentiment de vulnérabilité qui insécurise non seulement son parcours scolaire, mais reflète l'impact que ces préjugés ont aussi sur la dynamique familiale. De même, à travers les témoignages livrés par les enfants, il appert que le mot *seul* est fréquemment mentionné, p. ex., « *le seul latino de ma classe...* », « *la seule avec un accent...* », « *j'étais la seule qui venait de l'école publique...* », rappelant leur altérité et créant au départ une distance avec le groupe majoritaire. Toutefois, nous constatons comment certains d'entre eux arrivent à trouver des stratégies identitaires, afin de mieux vivre le rapport du *Nous* et du *Eux* et ouvrir plus consciemment à la possibilité du métissage. Elles sont davantage abordées dans la dernière section de ce chapitre.

#### 5.2.2 Obstacles scolaires à l'interrelation avec la famille

La relation famille-école est un défi permanent, qui s'inscrit parfois dans un rapport de pouvoir dominant-dominé autour de l'intérêt commun pour l'éducation de l'enfant. C'est ce que disent vivre ou avoir vécu la totalité des parents de la recherche en ravivant la mémoire traumatique du passé de par l'expérience d'injustices, de violences symboliques générées par la posture de certains enseignants ou membres du personnel scolaire. Évoquer la nature de cette relation est un sujet sensible pour les parents, puisque la possibilité de poursuivre leurs études a été brimée par les circonstances liées à la violence de la guerre. Ainsi, c'est d'autant plus important pour eux que la relation avec l'institution scolaire puisse se dérouler dans un esprit d'ouverture à l'Autre, dans la prise en compte et le respect de la situation socio-économico-culturelle familiale. Tout cela, dans le souci que leurs enfants poursuivent une scolarité harmonieuse dans un climat sociétal de paix.

De plus, les situations conflictuelles entre la famille et l'école ont des répercussions sur l'enfant pour qui l'école peut devenir un environnement anxiogène. Certains d'entre eux partagent leur sentiment de déception vis-à-vis de leur enseignant ou enseignante, leur opinion critique sur des réactions, attitudes ou évaluations jugées trop sévères ou injustes. Si l'école n'est pas désignée comme raciste ou discriminatoire par les enfants, elle l'est décrite ainsi par plusieurs des parents. Ce n'est pas tant les mots, mais le regard stigmatisant et les actions portées envers les enfants ou leur famille qui sont jugés racistes ou

discriminatoires, des actes jugés inégalitaires. Pour certaines familles, les incidents survenus réactivent le trauma du passé, ce qui ajoute encore une couche aux traumatismes vécus. Un des enfants, Jorge, 10 ans, déclare ne plus vouloir prendre l'autobus scolaire depuis qu'il a été oublié dans celui-ci : « *eah [...] c'était l'hiver et je n'ai pas reconnu ma maison avec la tempête de neige, le chauffeur d'autobus ne m'a pas vu derrière et on m'a emmené très loin de la maison [...] on m'a oublié dans l'autobus (soupir) et à l'école aussi [...] je ne comprends pas pourquoi* ». Il ajoute qu'il ne veut plus prendre l'autobus scolaire. La mère de cet enfant, Juana, détaille l'incident :

*J'étais morte de peur, mon fils ne revenait pas à la maison, tu sais tout ce que j'ai vécu au Salvador avec l'escadron de la mort a refait surface (pleurs), mon fils était perdu! Absent! (pleurs) Mon fils a été retrouvé à Pie-IX quand nous habitons Garnier! Il était onze heures du soir lorsqu'un bon samaritain qui parlait espagnol m'a appelé pour me dire que mon fils était perdu...*

L'angoisse générée par cet événement n'a pas eu, pour cette mère, l'écho espéré de la part de la Direction de l'école : « *on m'a dit que c'était regrettable, que ça n'arriverait plus [...] rien de plus, ils ont préféré se taire (soupir) je ne pouvais rien faire je ne parle pas assez bien le français pour dénoncer, défendre mon fils* ». L'impuissance et la détresse ressenties par l'absence d'une réparation humaine de la part de l'école et du chauffeur d'autobus manifestent un regard discriminatoire : « *si c'était arrivé à un enfant québécois, l'école aurait réagi et même que cela se serait rendu au téléjournal!* ». Cet incident a généré un mutisme chez son fils, qui a été vu comme un problème de langage entraînant une évaluation en orthophonie, multipliant ainsi un sentiment d'injustice et d'incompréhension de la part de l'école : « *mon fils était traumatisé, il n'a aucun problème de langage, pour nous c'est vivre une autre situation de violence* », ajoute-t-elle.

D'autres situations similaires sont évoquées par les familles minant ainsi la relation de confiance avec l'école pour laquelle elles disent vivre un « *sentiment de méfiance* » rappelant le passé de la guerre, où « *la trahison pouvait provenir de partout* ». Ainsi, Walter, 12 ans, rapporte avoir été suspendu de l'école un mois après un incident qu'il qualifie d'injuste : « *... euh pendant la récréation, un élève m'a battu très fort dans la neige parce qu'il pensait que je lui avais lancé une balle de neige au visage [...] mais ce n'était pas moi!* ». Sa mère, Milagros, vit cette iniquité, encore aujourd'hui, avec beaucoup d'émotion :

*C'était, il y a deux ans, à la récréation en plein hiver [...] un élève demande à mon fils s'il lui a lancé une balle de neige au visage et mon fils répond « Oui » mais sans comprendre la question! Il a été battu dans la neige et on l'a laissé là! La cloche sonne et les élèves rentrent dans leur classe mais on ne remarque pas l'absence de mon fils! C'est grâce au concierge qui pelletait qui a trouvé mon fils inconscient dans le froid! Il a dû être transporté à l'hôpital.*

Pour cette mère, l'école n'est pas là pour protéger les enfants d'immigrants : « *ils ne font rien [...] ils se sont excusés mais pas plus [...] tu vois mon fils a été quand même suspendu pour une balle de neige qu'il n'a jamais lancée et il a failli mourir d'hypothermie! Mais il est latino, on ne l'a pas cru tandis que l'élève, un Québécois, n'a pas été suspendu!* ». Les tensions avec l'école sont vécues sous une composante de violences pour certaines des familles créant un fossé entre *Eux* et *Nous*. C'est surtout la déception dans le lien de confiance fragilisé, qui est le plus douloureux pour les enfants et les parents qui l'expriment de manière plus directe. Malgré la déception, les familles ne sont pas toutes paralysées et trois sur sept interviennent et s'affirment face aux conflits scolaires. C'est ce qu'illustre Estibaliz, 12 ans, après s'être fait intimider plusieurs fois à l'école à cause de son prénom : « *j'ai informé mon enseignante que les filles m'excluaient et riaient de mon prénom, je l'ai dit à mes parents qui étaient fiers de moi d'avoir dénoncé* ». Elle souligne que, nonobstant le fait de « *prendre son courage à deux mains* », son enseignante n'a rien fait, ce qui l'a « *profondément déçue* ». La situation ne s'améliorant pas, les parents sont intervenus auprès de la Direction. Nuria, sa mère, raconte : « *l'enseignante banalisait et nous sommes allés voir la directrice, qui elle aussi banalisait! Nous avons dû menacer de faire une plainte à la police pour que les choses bougent! Elles ont bougé rapidement crois-moi! Mon mari est policier!* ».

D'autres exemples de prise de pouvoir et d'affirmation de soi des familles face aux situations d'injustices ressenties sont narrées par Juan-Claudio, 11 ans, suite à un incident avec son professeur de mathématiques : « *je suis bon en math euh [...] j'ai réussi à résoudre un problème sans utiliser ma calculatrice, j'étais fier de moi mais mon prof m'a coulé car je n'ai pas détaillé la réponse même si elle était bonne!* ». La déception se fait sentir quand il ajoute : « *il ne me croit jamais, il pense que je suis menteur, un autre élève a fait la même chose et il a eu une meilleure note!* ». Le père de cet enfant, Manuel-Antonio, s'est senti blessé par l'attitude du professeur : « *il n'a pas cru (soupir), il n'a pas cru mon fils qui est très bon en calcul mathématique de pouvoir arriver à la bonne réponse sans calculatrice, je ne comprends toujours pas pourquoi, il lui a donné une mauvaise note* ». Cet incident, ajouté à d'autres, a amené les parents à changer d'institution scolaire et à inscrire leur fils dans une école anglophone. Le père explique sa décision par le fait que « *les anglophones ont beaucoup plus d'ouverture envers les autres cultures* ».

Quant à l'intérêt historique sur la civilisation maya, trois enfants sur sept s'en sont plaints. Parmi eux, Luis-Alberto, 12 ans, raconte : « *j'ai décidé de faire un oral sur le Salvador et parler un peu de la civilisation maya car personne dans ma classe savait c'était quoi [...] mon prof passe rapidement sur l'Amérique centrale* ». Certains parents relèvent le manque d'intérêt sur l'histoire du Salvador et la guerre civile, mais

aussi sur les pays que forme l'Amérique centrale, et déplorent que cela ne soit pas plus intégré dans le cursus scolaire. Ceci a comme effet, selon eux, de créer davantage un fossé dans la relation famille-école. L'incompréhension du contexte migratoire, de la situation familiale et les décisions prises par l'école sont aussi mentionnées par une mère, qui déplore que l'enseignante et la Direction n'aient pas été à l'écoute des difficultés que son fils, Jorge, 10 ans, vivait à l'époque. Cet événement a été ressenti comme une forme de violence psychique. Jorge se souvient de cette période difficile dans son parcours scolaire : « *je ne voulais plus aller à mon école euh je pleurais tous les jours, je voulais rester avec mes grands-parents au Salvador [...] je ne voulais plus revenir au Canada (silence) j'ai dû passer plein de tests avec une madame, je me sentais puni* ». La mère de Jorge, Juana, explique cet épisode qu'elle qualifie d'humiliant et agressant :

*Mes enfants me demandaient de plus en plus souvent pourquoi ils ne voyaient pas leurs grands-parents (soupir) j'ai décidé alors de passer tout l'été chez mes parents au Salvador avec mes enfants mais Jorge ne voulait plus revenir au Canada (soupir) j'ai dû le ramener en pyjama dans l'avion car il refusait de se vêtir, ni débiter l'école à son retour (silence), il pleurait tout le temps et faisait des crises (soupir) c'était très difficile. J'ai expliqué la situation comme j'ai pu à son enseignante mais tout ce qu'ils ont fait c'est de m'envoyer une travailleuse sociale à la maison et de me faire passer un test psychologique! Et tout ça sans m'expliquer pourquoi! Comme si j'étais une mauvaise mère! C'était humiliant (pleurs), j'ai passé des nuits d'insomnie à cause de ça.*

Parmi les conditions où les parents ne se sentent pas compris par les membres du personnel scolaire, nous retrouvons celles en lien avec leurs expériences socioéconomiques. Six sur sept disent ne pouvoir s'impliquer davantage dans les activités, les sorties scolaires et les réunions entre enseignants et parents. Les raisons concernent surtout le manque de temps dû au travail pour la survie économique familiale et au fait qu'ils ne peuvent payer les sorties scolaires ou certaines activités à leurs enfants. Un tout qui augmente le sentiment du manque de sensibilité du personnel scolaire en créant l'exclusion et le fossé entre *Eux* et *Nous*. La grande majorité d'entre eux occupent deux emplois ou font des journées sur le marché de l'emploi de douze heures. Ainsi, Kelly, 10 ans, raconte comment en première année elle a vécu une situation difficile liée à l'impossibilité de sa mère de payer les frais de scolarité :

*Presque tous les jours la secrétaire venait me chercher dans ma classe et me demandait c'est quand que ma mère allait payer (baisse le regard) un jour elle me l'a dit devant tout le monde dans la classe et j'ai pleuré, je ne voulais plus aller à l'école, je suppliais ma mère de payer.*

C'est grâce à sa travailleuse sociale que Consuelo et sa fille ont pu être soutenues moralement :

*Elle m'a sauvée et a sauvé ma fille qui était terrorisée d'aller à l'école car elle se faisait harceler tous les jours (pleurs) cela m'a fait penser à ce que je vivais au Salvador, tu sais quand le bourreau est toujours là [...]*

En fait, cette mère a pu être exemptée de payer les frais de scolarité et elle explique : « ... c'est grâce à la lettre que ma travailleuse sociale a envoyée à l'école disant que je ne pouvais payer car j'étais sur le bien-être social que mon paiement a été annulé (soupir) mais cela a pris beaucoup de temps! ».

Pour d'autres parents, il y a le sentiment d'incompétence ressenti envers les exigences au niveau scolaire de leur enfant. Manuel-Antonio s'exprime à ce sujet : « ... tu sais il arrive un moment dans la scolarité de mon enfant où je ne peux plus suivre, ni ma femme, car nous ne comprenons pas les devoirs demandés ». Le manque de connaissance de la langue française, encore mal maîtrisée, est un autre facteur qui limite l'implication de quatre parents sur sept. D'ailleurs, deux mères ont voulu accompagner leur enfant à une sortie avec l'école, mais elles ont abandonné l'idée suite à la demande de leur enfant gêné par leur accent, et par la honte qu'expérimentent ces mères vis-à-vis de leurs connaissances insuffisantes de la langue française. Une mère raconte :

*Oui je te le dis (silence) j'ai eu honte de pas encore bien parler français lorsque l'enseignante de mon fils m'a dit qu'elle ne comprenait pas pourquoi j'avais encore de la difficulté à parler français après vingt ans de vie au Québec (silence) je me suis sentie profondément humiliée... Milagros (p)*

Un autre père raconte comment les préjugés sont très présents envers les latinos de la part des enseignants : « Les enseignants pensent que les latinos sont tous sur le bien-être social ou que nous travaillons dans des usines et que nous n'avons pas d'instruction ». Il ajoute aussi le sentiment de discrimination ressenti lors d'une réunion de parents :

*Cette année, ma femme a pu assister à une réunion de parents accompagnée d'une amie qui parle mieux français [...] il y avait une mère colombienne avec la peau blanche qui venait rencontrer la même enseignante et qui était juste avant ma femme dans la file [...] tu sais ma femme est métisse, plus précisément autochtone, elle n'a pas du tout eu le même accueil, ni le même temps de discussion. Armando (p)*

Les parents, en général, aimeraient avoir davantage d'écoute et de valorisation de la part des responsables scolaires envers leurs contraintes d'emploi et leurs difficultés avec la langue, afin qu'ils comprennent que ce n'est pas un manque d'intérêt envers la scolarité de leur enfant, mais une question de survie familiale. En plus de tous les obstacles qui viennent entraver la relation entre eux et l'école, il y a aussi que l'on

demande aux enfants de renoncer à leur langue maternelle afin de mieux apprendre. C'est le cas pour quatre enfants sur sept, à qui cela a été formulé dans leur parcours scolaire. Ainsi, Luis-Alberto, 12 ans, raconte avec beaucoup d'émotivité comment un de ses enseignants de quatrième année lui a dit que s'il voulait réussir dans la vie, il fallait qu'il parle davantage français à la maison : « *j'ai trouvé ça injuste, pourquoi je devrais choisir entre une langue et une autre, j'ai le droit de parler ma langue maternelle, surtout chez moi* ». D'autres, comme Alfredo, 8 ans, pensent que c'est « *exagéré* », que pendant la récréation la surveillante empêche les élèves, comme lui, de parler dans sa langue maternelle : « *ce n'est pas juste à moi qu'on dit de ne pas parler espagnol mais j'ai des amis à qui on dit de ne pas parler arabe aussi, mais on le fait quand même* ».

En dépit des obstacles rencontrés dans la relation famille-école, la mobilisation des parents est évidente quant à leur désir d'avoir une réparation et une reconnaissance de leurs droits, de leur culture et de leur dignité. D'autre part, même à leur jeune âge, les enfants dénoncent et critiquent certains comportements jugés injustes ou incompréhensibles de la part du personnel scolaire. Nous pouvons constater dans les récits la fragilité du lien de confiance, le manque de soutien affectif et la valorisation tant recherchée par les parents et les enfants lors de conflits, de malentendus et de préjugés subis de la part du personnel scolaire. Ces rapports, que certains qualifient de *colonialistes*, réactivent les souffrances du passé qui traduisent soit une paralysie avec un sentiment d'impuissance vécu, soit un mouvement vital les emmenant à contester et à transmettre ainsi l'affirmation de soi à leurs enfants. Dans tous les cas, les familles demandent à être écoutées et que leurs opinions soient respectées. Elles réclament davantage de *proximité* qui garantit la possibilité d'établir un lien de confiance et un sentiment d'appartenance. Cela a sans doute pu s'opérer chez quelques-unes d'entre elles avec les membres du personnel scolaire, à un moment ou un autre, où ces derniers ont agi comme *tuteurs de résilience*<sup>99</sup>. Sujet que nous abordons dans la prochaine section en mettant l'accent sur les facteurs qui favorisent positivement la relation famille-école.

### 5.2.3 Liens possibles entre la famille et l'école : potentiel de résilience et appartenance

L'école est censée jouer un rôle important dans le climat et le développement identitaire de l'enfant en respectant son lien avec sa famille. Pour les parents de notre recherche, l'aspect affectif est aussi un élément pivot important dans ces interactions. Ces relations positives ont pu s'établir avec la majorité des familles à travers la reconnaissance de l'Autre, son histoire et son bagage culturel, à un moment ou à un

---

<sup>99</sup> Expression empruntée à Cyrulnik (2003).

autre du parcours scolaire de leur enfant. Une seule mère, Milagros, nous a confié ne pas avoir expérimenté l'établissement de ce type de liens. Au contraire, son fils est de plus en plus loin d'elle culturellement, dont elle attribue la faute à l'école comme explication.

Nous précisons tout de suite comment le sentiment d'inclusion et celui d'appartenance dans le vécu scolaire sont essentiels à la construction de l'identité et d'une identité métissée. Cinq familles sur sept soulèvent que les sujets ayant favorisé l'établissement de meilleures relations sont surtout l'intérêt pour l'histoire du parcours migratoire familial et de la culture d'origine de la part du personnel enseignant ouvert à la diversité culturelle. Ces échanges possibles ont été source de résilience pour trois familles, d'autres moins, éprouvées par les conflits du passé, tout en reconnaissant que ce sont des thèmes qui leur amènent le sentiment d'une ouverture à la diversité. Selon elles, seuls les enseignants immigrants ou issus de l'immigration sont ceux qui offrent l'occasion de se réconcilier et d'être compris. Sauf pour un père, pour qui les liens tissés avec l'enseignant québécois de son fils ont permis de vivre une réparation sur un épisode d'exclusion subi par le passé. Il explique :

*Ma femme et moi avons souffert quand ils ont placé Alfredo en classe spécialisée sans savoir pourquoi, c'est de l'autoritarisme! Ici, comme au Salvador, nos enfants ne nous appartiennent plus (sourir). Maintenant, nous nous sommes réconciliés avec l'école grâce à l'enseignant d'Alfredo, un Québécois d'ici, qui essaie de dire quelques mots en espagnol (sourit). Il a parlé avec la Directrice, mon fils est maintenant dans une classe normale, il nous a beaucoup aidés. Armando (p)*

Le discours des enfants, dans la majorité des cas, témoigne de la relation qu'ils développent avec les enseignants et les pairs, devenus pour la plupart des personnes significatives dans leur construction identitaire métissée. C'est l'expérience vécue par Alfredo, 8 ans, le fils d'Armando. L'interrelation avec son enseignant québécois avec lequel il a développé un lien de confiance, fait en sorte qu'il se sente « moins exclu » maintenant qu'il est dans une classe ordinaire. Il raconte comment il partage les mêmes intérêts pour le dessin : « *j'aime dessiner des paysages que ma mère me montre sur des photos du Salvador [...] maintenant je dessine des paysages de partout sur la planète et d'ici (sourit) je les montre à mon prof, il aime dessiner aussi [...] je peux aussi lui parler de mes problèmes* ». La création artistique de cet enfant soutient l'expression d'une identité métissée qui se dessine au fil du temps à travers l'attachement établi avec son professeur. Cela lui donne la sécurité d'explorer à la fois sa culture d'origine, celle de son pays de naissance et d'ailleurs.

Luis-Alberto, 12 ans, par exemple, explique ses échanges stimulants avec deux enseignants du cours de musique et de géographie qui sont d'origine marocaine et haïtienne : « *ils sont nés au Québec comme moi, leurs parents sont immigrants, je me sens bien car on parle de ce qui se passe à l'international, pas juste au Québec [...] Mes parents sont à l'aise avec eux* ». À ce sujet, son père, Luis-Ángel, note que ces deux enseignants sont ceux qui « *s'intéressent le plus à ma culture d'origine* » et qui ne s'arrêtent pas aux questions d'usage « *“d'où venez-vous?” et “quelle langue parlez-vous à la maison?” Mais vont plus loin sur le passé de la guerre civile et sur le Salvador d'aujourd'hui mais aussi s'intéressent à notre quotidien dans la famille* ». Cette préoccupation pour la culture d'origine et d'où ils viennent est aussi souvent mentionnée par les enfants en relation avec les pairs, ce qui favorise positivement le sentiment d'appartenance à leur école et à la construction d'une identité métissée, qui est davantage abordée dans la section suivante. C'est le cas d'Estibaliz, 12 ans, qui évoque se sentir mieux avec son métissage culturel depuis qu'elle a développé des liens avec des amies dont les parents viennent d'ailleurs : « *j'ai une amie chinoise et une autre colombienne, nées comme moi au Québec mais qui parlent très peu la langue de leurs parents [...] un peu comme moi avec l'espagnol, c'est cool de voir que je ne suis pas la seule, je me sens mieux aussi avec mes grands-parents, je passe de l'espagnol au français sans trop de culpabilité!* ».

D'autres, comme Juan-Claudio, 11 ans, racontent que ce sont surtout les élèves et non les profs qui s'intéressent à la culture d'origine : « *J'ai des amis anglais, arabes, italiens, qui me demandent comment c'est le Salvador, c'est quoi la nourriture qu'on mange et s'ils peuvent venir avec moi en voyage* ». Quant à son père, Manuel-Antonio, depuis que son fils fréquente une école anglophone, ce n'est pas tant important que les enseignants s'intéressent à la culture d'origine, mais plutôt le fait d'être compris dans leur rôle de parents immigrants qui fait toute la différence dans la relation : « *il n'y a plus de conflits avec les enseignants, la majorité sont des enfants d'Italiens, alors ils ont eu des parents immigrants, et savent ce que c'est de lutter tout le temps [...] c'est une reconnaissance que j'avais pas avant* ». Pour lui comme pour d'autres parents, la réalité socioéconomique et personnelle est davantage comprise par les enseignants d'autres origines qui sont plus au fait du processus migratoire, ce qui facilite sans conteste les échanges et la création de rapports de confiance. Toutefois, les parents déplorent le manque de sensibilité et certains préjugés des membres du personnel scolaire face à la réalité de leurs conditions de vie économiques et sociales. Ils révèlent que la plupart des enseignants estiment que si leur arrivée au Québec remonte à plus de 20 ans, ils devraient être en mesure d'avoir un bon emploi, de bien maîtriser le français et d'avoir une bonne intégration socioéconomique. Ce qui est loin d'être le cas pour six familles sur sept. Nous avons constaté comment cette méconnaissance est également perturbatrice pour les enfants, comme mentionné avec Kelly, 10 ans, qui se faisait harceler en classe parce que sa mère était incapable de payer la scolarité.

Le *sentiment de solidarité* est également mentionné par les participants qui expérimentent des relations positives avec le personnel enseignant immigrant ou issu de l'immigration. Ainsi, Jorge, 10 ans, a amélioré ses résultats académiques et son sentiment d'appartenance est renforcé au contact avec son enseignante d'origine italienne : « ... *j'aime mon école maintenant, euh c'est que cette année ma prof est italienne, elle prend le temps pour m'expliquer et m'aider [...] J'ai des bonnes notes, je me sens mieux dans ma classe [...] elle me dit des mots en italien et moi en espagnol (rire)* ». Pour Juana, sa mère, c'est la solidarité reçue dans son rôle de femme qui l'a beaucoup aidée : « ... *je peux dire que finalement je me sens comprise dans mon rôle de femme immigrante et réfugiée! Je me sens respectée par l'enseignante de mon fils, ses parents sont immigrants, elle comprend [...] je suis plus en confiance aussi* ». Elle souligne que lorsqu'elle ne peut se présenter aux réunions de parents à cause de ses deux emplois, l'enseignante lui donne un rendez-vous téléphonique. De cette façon, elle affirme se sentir valorisée et incluse « *pour la première fois* » dans le parcours scolaire de son fils, mais aussi dans son insertion au Québec. À cet égard, elle rapporte l'impact de ce lien privilégié avec l'enseignante de son fils, sur son parcours académique et personnel :

*Avec l'enseignante de mon fils, on parle parfois de mes études non terminées au Salvador [...] et de ma vie de femme pas juste de mère monoparentale et migrante [...] j'ai des compétences! Elle m'encourage à reprendre mes études, ça me fait tellement de bien (pleurs)...*

La prise en compte de la compétence des parents, comme partenaires égaux dans les fonctions d'éducation, est un facteur qui enrichit positivement la relation famille-école. Kelly, 10 ans, remarque que bien que sa mère ne puisse l'aider avec ses devoirs, son enseignante actuelle l'informe des apprentissages et matières en cours : « *euh ma mère et moi on parle de ce que j'apprends en classe, je lui montre aussi [...] c'est grâce à ma prof, elle communique beaucoup avec ma mère* ». De son côté, Consuelo, sa mère, se sent traitée en égal par l'enseignante et aussi par sa travailleuse sociale : « ... *elles me disent que je suis une bonne mère, elles vont à mon rythme et m'incluent dans toutes les pratiques scolaires de ma fille* ».

Les interrelations tissées avec le personnel scolaire, majoritairement avec les enseignants, de par leur ouverture à la diversité culturelle, leur caractère soutenant, leur intérêt et leur compréhension de la réalité pré- et postmigratoire des familles, leur respect de la différence... font que tous ces facteurs humains représentent une potentielle réparation pour les familles lourdement affectées par les souffrances du passé. La distinction entre la qualité d'édifier un lien, afin d'inclure versus se faire exclure du cheminement scolaire de son enfant, fait toute la différence en permettant aux enfants de développer un sentiment d'appartenance et d'inclusion avec leur milieu scolaire. De même, pour certains, ils y trouvent la confiance

nécessaire de se mouvoir dans plusieurs mondes culturels, menant de la sorte à la construction harmonieuse d'une identité métissée.

#### 5.2.4 L'influence de l'école sur l'identité

Tous les récits présentés dans les sous-sections précédentes confirment que c'est à partir des contacts et des interactions avec le monde scolaire que les enfants d'immigrants font l'expérience de la différence et de la ressemblance afin d'édifier leurs appartenances. C'est aussi à partir de ce qu'ils connaissent d'eux-mêmes, la manière dont ils sont perçus et se perçoivent eux-mêmes, qu'ils vont se situer par rapport au groupe majoritaire qui les entoure. Lorsqu'on demande aux enfants participants comment ils se sentent par rapport aux autres élèves de l'école ou de leur classe et ce qui les fait sentir « comme les autres » ou « différents des autres », c'est davantage en termes de différences qu'ils se positionnent en premier. Toutefois, des ressemblances sont également mentionnées. Ce qui ressort de prime abord chez quatre enfants sur sept (Estibaliz et Walter, 12 ans, Kelly, 10 ans, et Juan-Claudio, 11 ans), c'est leur différence en lien avec leur minorité visible (couleur de peau ou traits phénotypiques autochtones), ensuite la langue et le prénom. Ainsi, Walter, 12 ans, raconte comment il est le seul à avoir des traits distincts dans sa classe : *« mes cheveux sont noirs et droits comme les Indiens mayas [...] c'est ma prof qui me l'a dit en riant euh après ça j'ai commencé à regarder tous les cheveux des élèves de ma classe »*.

Un seul enfant révèle la fierté de ses origines, c'est Luis-Alberto, 12 ans, qui affirme : *« j'ai pris du côté de mon père qui a plus les traits indiens et les yeux bridés, comme les chinois (rire), j'aime ça être différent »*. D'ailleurs, il soutient l'importance de ne pas être semblable aux autres et d'être fier de ses origines. Dans son discours transparaît un sentiment de supériorité vis-à-vis des Québécois : *« je le dis souvent à mes amis latinos à l'école "hey arrêtez de vouloir ressembler aux Québécois!" Les Québécois euh ils sont nés ici, nous aussi mais ils n'ont pas ce que nous avons [...] la culture latine qui est plus ancienne et la langue espagnole »*. De la même manière, son père, Luis-Ángel, affirme que l'école n'a aucune influence sur l'identité de son fils : *« Mon fils sait qui il est et d'où il vient [...] notre culture remonte à des millénaires, donc, elle est plus forte »*. Ce discours sur l'identité sous le versant inférieur-supérieur est absent des autres enfants de notre recherche, qui sont pour la plupart, à la quête d'un équilibre entre de multiples appartenances. C'est le cas de Juan-Claudio, 11 ans, pour qui le contact avec le groupe majoritaire dans sa classe fait en sorte qu'il veuille s'affilier à eux : *« maintenant euh ben c'est le drapeau du Canada qu'on voit dans mon école anglophone [...] je me sens plus canadien mais il y a beaucoup d'enfants italiens dans ma classe, j'ai dit à mes parents que je voulais apprendre l'italien, mes amis parlent tous plusieurs langues »*.

Ainsi, loin d'être déchiré entre diverses cultures, tout comme lui, Kelly, 10 ans, aimerait s'approprier un triple héritage au contact de ses pairs : « *j'ai des amies latinos qui sont nées aux États-Unis et parlent anglais, j'aimerais apprendre l'anglais. Mes amies euh leur couleur de peau est comme la mienne [...] Je regarde des séries en anglais maintenant pour pouvoir en discuter avec elles à l'école* ». Loin de renier son identité salvadorienne et québécoise, Kelly en fait un privilège en ayant la possibilité de parler trois langues. Quant à sa mère, elle souligne les bénéfices que l'institution scolaire procure sur l'identité et l'affirmation de soi de sa fille :

*Oui, ma fille adopte les façons de faire du système québécois à l'école surtout envers la condition de la femme pour qu'elle puisse avoir les mêmes chances d'études que les hommes, qu'elle puisse dénoncer les injustices sans avoir peur! L'école fait en sorte que ma fille puisse devenir quelqu'un d'important.* Consuelo (p)

De la même manière, un des pères témoigne de l'influence positive de l'école sur l'identité et l'affirmation de soi de son fils. C'est le cas de Manuel-Antonio, qui vante « *l'autonomie de la pensée* » du système scolaire québécois qui n'est pas valorisée au Salvador : « *ici, l'école tu apprends à te centrer sur toi, à penser pour soi [...] Au Salvador, tu dois penser aux autres avant et tu n'as pas le droit de penser à ton bien-être* ». De plus, il souligne que son fils parle davantage de démocratie et de valeurs politiques depuis qu'elles lui sont enseignées à l'école, ce qui ouvre la discussion à la maison sur la démocratie d'ici et au Salvador : « *mon fils pensait qu'ici on était contre la démocratie mais je lui ai expliqué que les étudiants ont le droit de manifester ici mais pas au Salvador!* ». Malgré les aspects positifs apportés par l'école, ce père rapporte tout de même des dérives négatives sur l'identité de son fils :

*Je veux que mon fils comprenne que son école anglophone a un côté dangereux car elle est très colonialiste dans sa façon d'enseigner (soupir) selon eux, ce sont les Anglais qui ont tout découvert, ils se sentent supérieurs aux Québécois [...] ils n'apprennent rien sur l'histoire du Québec [...] je veux que mon fils connaisse autant l'histoire du Salvador, du Québec que du Canada.* Manuel-Antonio (p)

Tout comme ce père, Milagros croit fermement que l'école influence négativement l'identité de son fils Walter, 12 ans, et se plaint qu'il « *perd son identité* ». Elle raconte un incident survenu il y a quelques mois :

*J'essayais de m'impliquer avec les devoirs de mon fils mais je ne prononçais pas bien les mots et mon fils s'est impatienté et m'a reproché de ne pas bien parler français (soupir) je lui ai crié après car j'étais insultée (larmes). Mon fils m'a dit qu'à l'école on leur enseignait que si un parent leur criait après, d'appeler la police, jamais je n'aurais dit ça à mes parents!*

Pour cette mère, « *l'école est responsable de l'éloignement avec son fils* ». Or la possibilité du métissage entre les deux mondes ne semble donc pas possible. Quant aux enfants, c'est davantage le contact avec les pairs et les enseignants issus de diverses origines que la possibilité de partager de multiples appartenances se construit. La plupart vivent leurs ressemblances à travers les amitiés qu'ils développent avec les pairs du groupe minoritaire latino ou d'origines ethniques diverses (arabe, africaine, asiatique) issus de l'immigration. C'est avec eux qu'ils disent partager une langue maternelle distincte, la présence d'un accent et d'une couleur de peau différente de celle du groupe majoritaire francophone. Les pratiques familiales sont aussi des repères culturels qui suscitent les ressemblances avec le groupe minoritaire. Par exemple, Estibaliz, 12 ans, n'a pas le droit d'aller dormir chez des amies, comme font la plupart de ses compagnes à l'école : « *euh ben je trouve ça plate euh de pas pouvoir faire des pyjamas party avec les amies québécoises de ma classe mais je ne suis pas la seule euh les parents de mon amie marocaine ne veulent pas non plus* ».

Concernant la perception de la différence dans son versant plus vulnérable, celui-ci s'exprime chez deux enfants, à la suite d'événements survenus dans leur vie et dans leurs pratiques religieuses qui font qu'ils « *ne se sentent pas pareils aux autres* ». C'est le cas de Jorge, 10 ans, qui dit avoir raconté à ses amis et à sa professeure son expérience d'avoir été oublié dans l'autobus scolaire, parce que, selon lui, c'est arrivé à cause « *qu'il est latino* ». Il a également confié que sa famille a été victime d'un cambriolage il y a quelques mois. Son sentiment de solitude se fait ressentir dans ses propos : « *... je suis le seul qui a vécu ça dans ma classe et euh je pense aussi dans toute mon école (baisse le regard), je suis seul souvent à la récréation [...]. Ma prof m'a dit de plus en parler parce que ça affecte ma concentration et mes notes* ». Tandis qu'Alfredo, 8 ans, souligne ne plus raconter à ses amis qu'il fréquente l'église avec ses parents, car « *ils ont ri de lui* » et ajoute qu'il « *garde ça pour lui, maintenant* ». C'est donc une partie de leur vécu identitaire qu'ils renoncent à exposer à leurs pairs. Pour cet enfant, fréquenter l'église est un schéma normatif culturel non partageable. Par contre, rapprocher les identités à partir d'un schéma culturel partageable est rendu parfois possible lors d'exposés oraux sur le Salvador, en classe. À ce sujet, Estibaliz, 12 ans, raconte comment son exposé sur la flore du Salvador a permis de construire des interactions avec ses pairs sur la botanique du Québec et d'autres pays : « *c'était super intéressant, on a continué sur le même sujet pendant un mois et on a comparé différentes plantes du Québec, du Salvador, du Japon [...] euh cela nous a rapprochés en classe [...] on retrouvait des fleurs et des plantes qui étaient pareilles mais avec des noms différents!* ».

Parmi les affiliations communes, c'est principalement dans les activités sportives que le sentiment d'appartenance au groupe majoritaire est le plus fort chez six enfants sur sept (Kelly et Jorge, 10 ans, Alfredo, 8 ans, Juan-Claudio, 11 ans, Walter et Luis-Alberto, 12 ans). Ainsi, c'est lorsqu'il parle de sport avec ses pairs que Juan-Claudio, 11 ans, s'approprie son identité québécoise : « *on veut tous que le Canadien gagne dans ma classe, je me sens vraiment québécois dans ces moments-là, il n'y a plus de différences entre nous* ». D'autres exemples d'affiliations sont mentionnés par Walter, 12 ans : « *lorsqu'on joue au ballon chasseur ou au Pokémon, je me sens pareil aux autres, que tu sois noir ou latino ça n'a pas d'importance* ». Kelly raconte que c'est dans la préparation du spectacle de fin d'année qu'elle se sent le plus québécoise : « *on est un groupe ensemble [...] on chante les mêmes chansons et on fait les mêmes chorégraphies de danse, je sentais que j'appartenais au groupe québécois de mon école* ». Cette expérience lui a permis de développer une amitié avec des Québécoises : « *je me suis fait des amies québécoises de sixième année [...] j'ai été invitée chez l'une d'elles pendant les vacances scolaires* ».

En ce qui a trait à l'expérience des vécus centrés sur la différence et la ressemblance au niveau identitaire, celle-ci se joue dans le cadre scolaire au contact de l'altérité. L'école influence inéluctablement l'identité des enfants et a pu fragiliser les liens famille-école pour deux parents de notre recherche. Les rapports d'amitié révèlent un réseau davantage pluriethnique, mais la fonction groupale permet la construction du métissage rendu possible à travers les exposés, les activités socioscolaires et sportives qui rassemblent au lieu de diviser. L'expérience du groupe crée des alliances parfois inconscientes et le sentiment d'inclusion qui en découle favorise l'émergence de l'identité québécoise, qui pour certains enfants n'apparaît pas d'emblée. Nous avons vu comment les enfants qui se sentent seuls avec leur vécu identitaire ou avec leurs pratiques familiales se replient à l'Autre, causé par le jugement d'autrui, ce qui complique le sentiment d'appartenance au groupe minoritaire et majoritaire. Les enfants sont constamment à la recherche d'une reconnaissance de leurs identités multiples et l'école dans son ouverture à l'Autre peut faciliter la mouvance entre de multiples appartenances et la revendication à la différence.

### 5.3 Négociation identitaire chez les enfants : naviguer entre défis et stratégies

Dans cette dernière section du chapitre, nous laissons tout d'abord la parole aux enfants. Nous faisons ressortir de leurs discours l'utilisation des stratégies de négociation identitaire qu'ils mettent en œuvre pour parvenir à concilier leurs multiples appartenances afin de trouver un espace psychologique suffisamment bon et solide pour naviguer entre le monde familial et le monde scolaire. L'usage des

stratégies vient affirmer leurs choix en vue d'essayer de négocier lorsque des enjeux surgissent dans leurs interactions au quotidien.

Toutefois, la construction identitaire que comporte l'exigeant processus de métissage et (re)métissage des identités est parfois ardue, et même si elle postule que les enfants sont capables d'agir dans le choix de leurs stratégies, donc sur leur propre définition de soi, cela n'est pas toujours le cas. Ces stratégies dépendent de l'histoire familiale et des valeurs transmises, des situations et des interactions familiales, sociales et scolaires vécues, et des ressources dont possèdent intrinsèquement les jeunes personnes. Ces dernières s'ajustent de façon personnelle en raison de leur avancée en âge et de leur maturité émotionnelle. Se questionner sur leur identité renvoie aussi à leur positionnement du fait d'être né au Québec, mais de parents venus d'ailleurs et au contact avec l'altérité. Ces éléments vont donc venir influencer l'adoption des stratégies de négociation identitaire et la recherche de leur finalité.

Ainsi, à la question posée : « Lorsqu'on te demande d'où tu viens que réponds-tu? », les enfants se racontent sur des registres identitaires multiples. Cinq enfants sur sept mentionnent, de prime abord, qu'ils « *sont nés ici* » (au Québec) et ensuite se définissent selon leurs filiations et affiliations. Deux enfants sur sept affirment clairement leurs identités multiples. C'est le cas de Luis-Alberto, 12 ans, qui se définit en tant que « *latino-salvadorien-dominicain-qubécois* », et de Kelly, 10 ans, qui répond être « *latino-salvadorienne-mexicaine-qubécoise* ». Tous deux mettent leur identité latino-américaine en premier, car, selon eux, elle résume bien leur appartenance à cette vaste communauté qui partage la même langue et qui est très valorisée à l'international en termes de culture, de musique et de gastronomie. Bien qu'ils soient nés ici, leur sentiment d'appartenance à l'identité québécoise est moindre, donc celle-ci vient en dernier. Toutefois, ils n'excluent pas que dans le futur l'identité québécoise puisse se repositionner autrement, selon les contextes, laissant entrevoir que l'identité n'est jamais totalement définie, mais évolue toujours dans une mouvance dynamique. Deux enfants sur sept se définissent québécois et canadiens en premier, c'est le cas d'Estibaliz, 12 ans, qui dit être « *qubécoise et un peu salvadorienne* ». Elle explique cela par le fait d'être née ici et de parler majoritairement le français à la maison. Il n'y a pas de changement de langue entre la maison et l'école. Tandis que Juan-Claudio, 11 ans, se dit « *canadien et ensuite salvadorien* ». La fréquentation du groupe de pairs à l'école joue un rôle important quant à l'identification principale, puisque Estibaliz fréquente le groupe majoritaire québécois et Juan-Claudio, le groupe majoritaire canadien, composé d'anglophones d'origine italienne. À l'inverse, Walter, 12 ans, dit être né au Québec de parents salvadoriens, mais avoue ne pas vraiment savoir s'il est plus « *qubécois*,

*latino, salvadorien ou canadien* » ou tout à la fois. Quant à Jorge, 10 ans, et Alfredo, 8 ans, ils se définissent comme « *salvadoriens et un peu québécois* ». Tous deux mentionnent ne pas trop s'identifier en tant que Québécois, sans savoir pourquoi, bien qu'ils soient nés au Québec. Cela peut s'expliquer si l'on tient compte dans leur discours que leur groupe d'amis est davantage issu de minorités ethniques que de « vrais » Québécois.

Comme mentionné auparavant, l'école a une influence sur l'identité des enfants. Ainsi, au contact avec les pairs, Kelly, 10 ans, souhaite dans le futur intégrer une identité supplémentaire, celle américaine, et Juan-Claudio, 11 ans, celle italienne, ce qui peut refléter leur ouverture sur un monde métisse. Le choix de faire partie d'un groupe d'appartenance en particulier renvoie à une identité dynamique et évolutive en construction et en reconstruction. C'est un travail en cours qui s'effectue selon les expériences et les circonstances. Tous ces jeunes participants évoquent devoir composer avec deux mondes distincts et s'ajuster à travers les stratégies identitaires aux différentes manières de faire à la maison et à l'école. La façon d'effectuer les devoirs dans ces deux espaces est l'un des thèmes qui est abordé par la majorité. Parmi eux se trouve Juan-Claudio, 11 ans, qui a dû choisir entre la méthode de ses parents et celle de son enseignante :

*Ouais je trouve ça compliqué quand ma mère me dit de faire mes devoirs de cette façon et quand le professeur le corrige, elle dit que, ben elle dit que ce n'est pas bon et quand je reviens à la maison, ma mère me dit la même chose!*

Afin d'éviter un conflit, il ajoute : « *j'ai choisi la méthode de mon professeur mais euh sans le dire à ma mère, je ne veux pas la blesser* ». D'autres, comme lui, choisissent le non-dit comme stratégie afin d'éviter le clivage entre les situations familiales et scolaires. C'est le cas d'Alfredo, 8 ans, qui a choisi la méthode des parents, mais l'a cachée à son enseignant : « *je dois étudier tous les jours même le samedi euh mon prof me dit de prendre des congés la fin de semaine mais mes parents ne sont pas d'accord euh mon prof ne le sait pas ça* ». Devoir choisir une façon de faire au détriment d'une autre est vécu difficilement par certains enfants qui sont pris avec un sentiment de loyauté envers les parents et l'école. Jorge, 10 ans, mentionne devoir adapter son comportement langagier à l'école et à la maison : « *mon prof me dit de euh parler plus français à la maison pour corriger mon accent mais à la maison je dois parler espagnol euh je ne sais pas comment faire* ». La question de l'utilisation de la langue à la maison et à l'école est souvent abordée et les stratégies utilisées diffèrent d'un enfant à un autre. Les intervenants scolaires viennent parfois jouer un rôle important. Ainsi, Luis-Alberto, 12 ans, parle davantage espagnol avec ses pairs latinos lors des récréations, selon le (la) surveillant(e) en poste : « *lorsque Amida est là, je sais que je peux parler*

*espagnol avec mes amis sans me faire chicaner (sourit) elle est super cool* ». Pour Alfredo, 8 ans, il sait qu'à la maison il doit parler espagnol, mais utilise le français avec son frère « *lorsqu'ils sont seuls* » et souligne que c'est une façon « *d'être plus confortable avec le changement de langue* ». De même, il explique avoir trouvé cette « *solution* » en discutant avec son enseignant d'arts plastiques avec qui il partage des affinités artistiques et un lien de confiance :

*Des fois je ne me sens pas bien [...] euh j'ai dit à mon prof d'art que c'était compliqué de changer de langue tous les jours [...] ben euh il m'a proposé de parler juste français avec mon frère et espagnol avec mes parents...*

Bien que cette stratégie ait été utile pour Alfredo, il avoue que ce n'est « *pas facile de changer de langue* » ce qui nous laisse croire à la complexité de changer de registres culturels. D'autres évoquent leur positionnement difficile *entre deux cultures* et entre leurs stratégies pour y naviguer harmonieusement. Leurs choix ne sont pas clairs. C'est ce que vit Walter, 12 ans, qui se sent tiraillé entre ce que les parents lui disent qui il doit être et ce qu'il voudrait être : « *c'est comme si j'étais deux personnes différentes, à la maison je dois être comme ça et à l'école avec mes amis d'une autre manière [...] je trouve ça difficile de toujours changer (baisse la tête)* ». De la même façon, Kelly, 10 ans, doit cacher à sa mère qu'elle regarde des émissions ou fait des lectures en espagnol : « *[...] ma mère euh elle veut que je perfectionne tout le temps mon français, même à la maison (sourir) euh je dois cacher quand je lis en espagnol ou regarde mes émissions latinos sur mon cell* ». Nonobstant, la stratégie qu'elle a mise en place lui donne la possibilité de développer son appartenance *latina* à travers sa participation aux activités latino-américaines organisées par l'église Notre-Dame-de-Guadalupe : « *lorsqu'il y a des concours ou la vente de nourriture dans le sous-sol de l'église on y va tout le temps avec ma mère [...] je revois mes amies et on parle espagnol sans problème! (sourit)* ».

En général, rares sont les enfants qui ne ressentent pas un tiraillement identitaire. Cependant, deux enfants soulignent des stratégies qu'ils mettent en place pour : « *faire à leur manière ou choisir de nouvelles manières de faire* », tout en respectant l'avis de leurs parents. C'est une façon d'affirmer leur identité et de marquer une différenciation. Ainsi, Luis-Alberto, 12 ans, a refusé la manière imposée par ses parents pour régler un conflit survenu à l'école avec un élève :

*[...] j'ai dit à mes parents que j'allais le régler seul à ma manière (sourit) je n'aimais pas la façon que mes parents et l'école me disaient de le régler euh je les respecte mais je m'affirme [...] c'est que mes parents m'ont toujours dit de faire! J'étais fier de moi.*

De la même manière, Estibaliz, 12 ans, soutient qu'elle « *n'a pas vraiment de négociation à faire car elle ne se sent pas tiraillée entre deux mondes* ». Elle explique cela par le fait qu'à son retour de l'école « *elle continue de parler français à la maison* ». Pourtant, dans son discours elle mentionne devoir « *s'ajuster et trouver de nouvelles façons de faire* » pour éviter des conflits avec ses parents, qu'elle juge trop sévères :

*Mes amies québécoises ont le droit de sortir au cinéma sans leurs parents [...] finalement après plusieurs tentatives (soupir) mes parents ont accepté euh c'est parce que je leur ai proposé d'aider ma grand-mère maternelle avec le repas familial du dimanche [...] c'est toujours des mets salvadoriens qu'on prépare...*

Ce compromis culturel lui permet de jouir davantage des libertés partagées par son groupe de pairs québécois tout en conservant les traditions familiales salvadoriennes. D'autres stratégies sont utilisées, permettant de vivre des similitudes avec le groupe majoritaire tout en gardant sa différence. C'est le cas des activités sportives pour Luis-Alberto, 12 ans :

*Euh pour moi les matchs de soccer, c'est quand je me retrouve avec mes amis de diverses origines et des Québécois [...] on a du fun, je me sens vraiment bien [...] j'en profite pour les taquiner en leur disant des mots en espagnol (rire).*

Ainsi, à travers la socialisation avec ses congénères, Luis-Alberto valorise ses multiples appartenances, tout en gardant une cohérence identitaire, qui fait sens pour lui. Pourtant, nous pouvons percevoir paradoxalement une survalorisation de la culture d'origine lorsqu'il mentionne que les Salvadoriens ont « *une culture plus ancienne que celle québécoise ou canadienne* » et l'importance de le rappeler à ses compagnons à l'école.

En somme, les stratégies utilisées par les enfants participants à l'avance mettent en évidence l'aspect dynamique de l'identité et leur habileté créative afin d'arriver aux finalités recherchées en tenant compte des situations potentiellement conflictuelles, mais aussi celles de valorisation et d'affirmation de soi qui se déploient autant dans l'espace familial que l'espace scolaire. Toutefois, nous avons mis en évidence que les stratégies identitaires qui ne sont pas claires surviennent chez les enfants dont il existe un flou identitaire et que pour certains, cela est vécu douloureusement. Il est important de noter que ces impasses ne sont pas figées ni définitives, mais évoluent dans le temps, tout comme l'identité.

## **CHAPITRE 6**

### **DISCUSSION SUR LE PROCESSUS D'IDENTITÉ MÉTISSE DES ENFANTS SALVADORIENS DE LA DEUXIÈME GÉNÉRATION**

Ce chapitre, issu de notre recherche exploratoire, décrit la signification des résultats et l'interprétation du processus de création de l'identité métisse, à partir des paroles recueillies des parents immigrants salvadoriens et de leurs enfants d'âge scolaire; enfants âgés de 8 à 12 ans, nés au Québec entre 2001 et 2005, de la deuxième génération donc. Leurs récits respectifs, accueillis dans un environnement de respect et de confiance, font ressortir la générosité et la richesse de leurs confidences sur un vécu empreint de souvenirs, de sensations et d'émotions marqués par son lot de souffrances. La discussion présente les résultats significatifs pour répondre à la question de recherche centrale : comment les enfants, nés au Québec, de parents salvadoriens se représentent-ils leur identité à travers l'espace social, familial et scolaire? Les trois objectifs spécifiques qui découlent de cette question sont de 1) documenter l'espace familial, tel que perçu par le parent et l'enfant; 2) déterminer l'espace scolaire ainsi que la relation famille-école perçue par le parent et son enfant; et 3) documenter les stratégies de négociation identitaire que l'enfant utilise en lien avec la relation famille-école. Trouver du sens au contenu de leurs récits sur leurs expériences a été facilité par le modèle complémentariste (Devereux, 1972a); sous l'angle de la psychologie et de l'anthropologie. L'analyse s'est ainsi déroulée dans deux moments non simultanés pour penser l'identité métisse, forgée dans les interrelations autant dans l'espace social, familial, que dans l'espace scolaire, dans un contexte migratoire à l'ère de la mondialisation contemporaine. Tout en prenant en compte le contexte historico-économico-culturel pré- et postmigratoire des familles. Ainsi, l'analyse des récits a permis de mieux comprendre la transmission et la complexité qu'entourent la création et l'acceptation de l'identité métisse avec ses multiples visages de souffrance et de résilience. Enfin, nous terminons ce chapitre par des recommandations pour les milieux communautaire, scolaire et clinique.

#### **6.1 Immigration-insertion dans l'espace social et familial et son impact sur la transmission et l'identité métisse**

L'immigration salvadorienne des années 1970 est toujours au centre d'un monde caractérisé par la globalisation accrue où les visages de la pauvreté, des conflits armés, des catastrophes naturelles, etc., sont à l'origine de l'émigration massive planétaire. Précisément, les diverses manifestations de violences liées à la guerre qui infiltrent tous les champs du social, incluant celui de l'espace familial, ont forcé le départ des parents participants de notre recherche. Ces violences justifient pourquoi ils ont été

admis dans la catégorie de réfugiés au Canada, il y a de cela plus de 25 ans pour la grande majorité. Ce passé traumatique nous fait comprendre, en grande partie, la vulnérabilité de ces ressortissants qui réagissent fortement au contact des situations d'injustice, d'exclusion ou de racisme, en contexte postmigratoire.

Force est de dire que leurs souvenirs collectifs et individuels ont imprégné de diverses émotions leurs récits mettant en évidence le post-trauma qui révèlent une atteinte à leur intégrité physique, psychique et morale. Notons aussi qu'ils sont conscients de l'escalade de la violence dans leur pays d'origine qui se poursuit jusqu'à aujourd'hui, par l'entremise des différentes *maras*<sup>100</sup> (Christophe et Robert, 2019; Martínez d'Aubuisson, 2018) qui continuent de semer la terreur au quotidien au sein de la population, forcée d'émigrer et de demander l'asile à l'étranger.

Il est important de souligner que dans le contexte des violences sociétales, les femmes sont ciblées de manière spécifique, comme cela a été le cas pour une mère participante, qui a été agressée et dont sa vie et celle de sa fille étaient menacées par les *maras* aux États-Unis, lieu de transition. Leurs narrations révèlent ce dont Héritier (1996) décrit comme des agirs à propos d'un modèle universel de domination masculine (Bourdieu, 1998), autant dans les situations de conflit armé que dans la sphère sociale et familiale, en temps de paix. D'ailleurs, pour la compréhension de leurs situations, notre devoir s'impose de penser à l'enchaînement des terreurs meurtrières perpétrées par les colons européens auprès des femmes autochtones et noires en Amérique, tout comme celles métisses provenant des secteurs appauvris. Un héritage qui perdure encore aujourd'hui. Ces différentes manières d'exercer le pouvoir destructeur (Bourdieu, 1998) ont en commun « la négation de l'humanité dans l'autre qu'on extermine » (Héritier 1996, p. 16). Les souffrances infligées aux mains de la colonie espagnole (Soruco Sologuren, 2014; Zuñiga, 1999) n'ont pas été seulement de nature physique, matérielle, spirituelle, culturelle, identitaire, etc., elles ont aussi entraîné des modifications en profondeur des structures sociales et de l'identité culturelle des peuples autochtones. Pour autant, ce legs porte en soi aussi une lutte historique de résistance et de résilience afin de sauvegarder leur langue, leur culture et leurs traditions qui sont clairement manifestes dans le discours de parents participants de notre recherche. Cela constitue une grande richesse que nous expliquons comme le produit d'une transmission qui se fait de génération en génération chez la majorité des familles rencontrées, démontrant une force exceptionnelle pour sortir de l'adversité afin de maintenir vivantes

---

<sup>100</sup> D'après l'Agence des Nations unies pour les réfugiés (2020), à la fin de 2020, plus de 867 800 personnes originaires d'El Salvador, du Guatemala et du Honduras restent déplacées à cause de la violence perpétrée par les *maras*.

l'identité linguistique et l'identité culturelle salvadorienne. Nous avons perçu comment les parents ont transformé, de manière remarquable, leurs impuissances par des actes de résistance en premier lieu dans leur pays d'origine, ensuite en fuyant vers d'autres pays transitoires avant d'être admis, et durant la période postmigratoire au Canada, autant à l'intérieur de l'espace social, familial que celui scolaire avec l'impératif de donner un meilleur avenir à leurs enfants. Toutefois, un de leurs plus grands regrets est de ne pas avoir pu continuer leurs études dans leur pays d'origine et ensuite en situation postmigratoire. Pris avec leur propre survie et celle de leur famille, tel que souligné par Bibeau *et al.* (1992), l'impératif de travailler s'est imposé à eux comme un acte éthique de survivance dans la société québécoise.

Par ailleurs, la reconstruction de la vie familiale dans le pays d'adoption est marquée, comme le reconnaissent Vatz Laaroussi, Bolzman et Lahlou (2008) et Moro (2004, 2017), par la classe sociale, le niveau d'éducation des parents, l'histoire de la famille et celle du pays d'origine, de même que le niveau de vulnérabilité et de résilience. Donc à l'avance, devenir parent en contexte postmigratoire est un défi pour la majorité des parents participants qui sont conscients de devoir rallier, ou non, les deux héritages identitaires venant ainsi interroger leur transmission parentale. Comme souligné dans les écrits de Mc Mahon *et al.* (2020), suivant les situations d'acceptation ou d'adversité rencontrées dans l'expérience de la péri- et postnatalité de mères participantes, l'accès difficile aux soins médicaux, adaptés et culturellement sensibles reçus, vient bousculer leur sentiment d'appartenance, remettre en question leur identité et rendre plus difficile l'idée de liaison entre deux mondes pour lesquels le métissage des valeurs à transmettre à leur enfant est contesté (Pangas *et al.*, 2019). De ce fait, deux mères de notre recherche ont expérimenté de la vulnérabilité et un manque de soutien de la couche protectrice féminine familiale et du personnel de santé pendant la grossesse. Ces situations sont demeurées présentes dans l'exercice de leur parentalité et ont laissé une marque psychique pénible. Ce dont soulignent Mc Mahon *et al.* (2020), quant aux situations de grande fragilité ayant un impact certain dans un moment de remaniements psychiques et identitaires, surtout si la mère est aux prises avec des traumatismes. En effet, comme constaté dans le récit de ces mères, l'impossibilité d'établir une relation de confiance envers les membres de la société d'adoption a généré non seulement une souffrance, mais une méfiance qui se transpose plus tard aux membres du personnel scolaire de leur enfant.

À propos des pères de notre recherche, il est remarquable de constater la distanciation qu'ils font avec la famille restée au pays, et comment une telle position vient changer la construction de l'identité et la redéfinition du rôle paternel, dans bien des cas. Des résultats relevés aussi par des auteurs (Bergheul *et al.*,

2018; Gervais *et al.*, 2009; Moro, 1992, 2009; Vatz Laaroussi, Bolzman et Lahlou, 2008). Généralement, ils adoptent un fonctionnement qui s'éloigne de celui prévalant dans la société d'origine, afin de tresser les valeurs et les pratiques d'ici et d'ailleurs, créant ainsi une ouverture au métissage entre deux univers culturels. Toutefois, la fonction de la *dette symbolique* est à l'œuvre chez l'un des pères participants, empêchant l'ouverture au métissage entre le présent et le passé dans l'exercice de ses fonctions parentales. On rejoint ainsi les propos de Hassoun (1992) sur la *dette symbolique* où on mentionne que le sujet qui trahirait cette dette « mordrait sur l'identité » et « manquerait de fidélité à l'égard du rapport de la reconnaissance fondateur de l'Autre », et pour qui, l'immigration serait pathogène dans le cas où elle activerait le sentiment de trahison à l'égard de L'Autre. Dans le cas de ce père, l'Autre, ce sont les êtres chers disparus pendant la guerre civile au Salvador qui, au prix du sacrifice de leurs vies, ont permis que ce père et sa famille puissent immigrer au Canada. En somme, la *dette symbolique* peut être comprise comme la peur de trahir la culture d'origine, mais aussi l'impératif de ne jamais oublier ni de trahir nos morts. Enfin, les résultats exprimés dans les récits dénotent la différence entre parents réfugiés et immigrants volontaires, où l'expérience du vécu prémigratoire, leur histoire personnelle, leur capacité à perdre et à retrouver vont venir teinter l'exercice de leur parentalité.

D'autre part, la recherche nous oriente à penser la naissance d'un enfant en contexte postmigratoire, avec son impérieux mandat transgénérationnel, tel que déjà rapporté par plusieurs auteurs dans la littérature scientifique (Kouakou, 2003; Le Gall et Meintel, 2011; Mc Mahon *et al.*, 2020; Le Gall et Meintel, 2015; Moro, 2010a; Nathan et Moro, 2004). Cette naissance se déroule pour la majorité de nos familles sans l'accompagnement de la couche protectrice de la famille immédiate et élargie, qui permet habituellement d'inscrire le nouveau-né dans une filiation liée à l'histoire familiale avec son héritage culturel, ses ancêtres et son lot de traumatismes, mais aussi son lot d'espoir et de résilience à travers le processus de la transmission identitaire. Fait notable, nous remarquons l'absence dans la littérature révisée d'études portant sur la perception qu'ont les enfants de leurs prénoms. Selon nos résultats, seul un enfant sur sept connaît l'origine de son prénom et du legs qui a été déposé en lui. Toutefois, la majorité des enfants de notre recherche perçoivent la signification de leur prénom selon l'accueil reçu par le milieu environnant, surtout dans le milieu scolaire. Leurs nominations sont partie intégrante de leur identité. Elles leur permettent de se situer dans la société où ils vont grandir, comme l'affirment plusieurs auteurs (Le Gall, 2003; Moro, 2004; Varro et Lesbet, 1986, cités dans Le Gall, 2003). D'ailleurs, le désir d'intégrer plusieurs appartenances se réalise également à travers la sonorité de leur prénom, ce qui est clairement mentionné par certains enfants de notre recherche.

Le processus complexe de la transmission identitaire se poursuit à travers les narrations des parents aux enfants, sur l'histoire du Salvador et de la famille. Une modalité qui est entérinée aussi par les écrits (Idris, 2009; Mansouri, 2013; Moro, 1994, 2002; Tsenova, 2020) sur l'identité forgée en contexte migratoire à travers le récit familial. Ces auteurs insistent à quel point il est essentiel que les parents racontent leur vécu afin d'inculquer une symbolique pour enraciner leurs enfants dans la lignée familiale. Par ailleurs, cette transmission est importante, car dans le silence, le deuil ne s'accomplit pas. Nos données révèlent comment certains des parents sont pris avec l'impossibilité de mettre en mots les événements difficiles liés à la guerre et à la famille qui les ont amenés à une immigration forcée. Toutefois, ils trouvent des formes de transmettre l'essentiel de leur histoire familiale. Les propos de Cyrulnik (1999) résument bien le sentiment de nos familles : « face à l'horreur, on éprouve une double nécessité : la raconter ou la taire » (p. 118). Les traumatismes vécus sous silence, comme souligné par Faúndez *et al.* (2014), peuvent entraver le processus d'individualisation et de formation de l'identité des enfants. Nous ajoutons que cela est d'autant plus grave quand il y a une indifférence ou non-responsabilité sociétale des acteurs sociaux à propos du post-trauma des familles immigrantes, dans des institutions dont la santé et l'éducation. De toute façon, le mode de transmission familial est variable. Il n'est pas seulement vertical, parent-enfant, mais aussi *circulaire* comme l'évoquent Vatz Laaroussi *et al.* (2012); de l'enfant au parent. Il va permettre un processus d'autoréparation résiliente favorisant la construction identitaire familiale qui se transmet à partir des enfants. Cette modalité s'applique à nos résultats. Nous avons vu comment chez certains d'entre eux prévalent le désir et l'initiative de questionner leurs parents afin de connaître l'histoire familiale, les raisons de départ, etc., autant d'éléments importants pour la construction de leur identité, pour savoir d'où ils viennent et qui ils sont.

Pourtant, l'impossibilité ou le refus de transmettre, chez certains parents, va venir créer ce que A. Green (1983) nomme un *trouble identitaire* par la perte de sens de l'être le rendant « interdit d'être ». Nous l'avons constaté seulement dans un cas, pour lequel une des mères participantes refuse de léguer non seulement un héritage culturel et linguistique salvadorien à sa fille, mais aussi celui du récit familial. C'est ce que Vatz Laaroussi *et al.* (2012) nomment la *transmission rupture* avec le pays d'origine. La question de la dette peut s'appliquer cette fois-ci envers la société d'adoption et non celle d'origine. Toutefois, si la transmission paraît interrompue et les échanges intergénérationnels coupés, d'autres vecteurs et médiateurs sont encore possibles et peuvent s'effectuer par un *objet métaphoriseur* (A. Green, 1983). Nous avons pu remarquer comment l'utilisation d'une médaille, les gestes et les rituels partagés par les familles sont autant de façons de se confier qui permettent à l'enfant d'entamer un processus de

métissage et d'éviter un clivage culturel. Il est crucial de noter que la transmission de l'histoire familiale se déploie également de façon inconsciente, rendant compte du désir de liaison filiale. Un agissement souvent mentionné dans les écrits scientifiques sur le récit familial traumatique (Cherki, 2006; Faúndez *et al.*, 2014; Schneider, 1988). Par exemple, une jeune participante à la recherche a assisté au rituel de la fête des Morts, chez sa grand-mère, qui ne cachait pas cette pratique, mais ne parlait pas à sa petite fille de la valeur significative individuelle-collective provenant du lieu d'origine.

Force est de souligner comment l'analyse a fait émerger les multiples stratégies identitaires utilisées par les parents pour la transmission des valeurs et des *façons d'être* à leurs enfants. Nous avons exploré celles qui étaient les plus importantes aux yeux des parents et dont les enfants mentionnaient. Il s'agit de sujets linguistiques, religieux, d'objets symboliques, de pratiques culinaires et de *façons d'être*. Les recherches sur la négociation identitaire des parents immigrants ont été abondamment illustrées dans la littérature (Camilleri, 1990; Clanet, 1990; Moro, 2004; Vatz Laaroussi, 1993, 2015; Vatz Laaroussi et Messé A. Besson, 2008; Vinsonneau, 1997), dont toutes mentionnent le processus de changement inéluctable dans les configurations familiales. Toutefois, ces recherches portent principalement sur les familles avec des adolescents de la première et de la deuxième génération. Il existe donc peu d'informations sur les enfants à l'école primaire qui sont ciblés dans notre recherche.

D'autre part, pour la grande majorité des familles participantes, le métissage s'impose consciemment ou non, volontairement au non, et il est à l'œuvre dans les pratiques culturelles d'ici et d'ailleurs, entre autres, à travers les objets-symboles culturels et les pratiques culinaires présentes au quotidien. Ceci rend compte de ce que Moro (2017) et Vatz Laaroussi (2007) mentionnent sur le souci des parents de transmettre un « Nous » familial solide visant à construire des identités nouvelles métisses tout en maintenant une continuité symbolique, en lien avec les valeurs et coutumes de leur lieu d'origine. Plus précisément, il y a une influence spécifique en ce qui concerne la transmission des valeurs religieuses, où nous retrouvons diverses façons de vivre la Foi et les pratiques. Cela a permis sans doute à trois familles une affiliation d'appartenance avec l'héritage de la langue et celui du patrimoine culturel salvadorien grâce à la fréquentation de l'église Notre-Dame-de-Guadalupe, tout en constituant une source de réconfort et de résilience avec les traumatismes du passé (Bibeau, 2006; Meintel et Gélinas, 2012; Rojas-Viger, 2004; Vatz Laaroussi *et al.*, 2012). Cependant, retrouvons la *subjectivation du religieux*, dont parlent abondamment les auteurs autour de la transmission intergénérationnelle de la religion (Meintel et Gélinas, 2012; Meintel et Le Gall, 2009; Sistiva Castro, 2009). Cet aspect, davantage individuel du religieux, est au cœur de la

transmission chez certains parents de notre recherche. Les valeurs de *fortaleza* souhaitent que leurs enfants puissent affronter les adversités de la vie et par lesquelles eux-mêmes composent avec leurs bagages de souffrances. Nonobstant, la mention de cette valeur dans la littérature révisée sur les familles migrantes semble inexistante, mais dans notre recherche elle prend tout son sens puisque les parents salvadoriens, avec leurs contingents de traumatismes encore bien présents, ont à cœur la transmission d'un legs de *fortaleza* à leurs enfants. Nous considérons important de le souligner puisque cette notion englobe non seulement l'aspect religieux, mais ramène à une préoccupation qui demeure bien présente, celle de l'*affirmation de soi*, si chère aux participants. Cela démontre, d'un point de vue clinique, que les stratégies de résilience face à la souffrance sont bien à l'œuvre chez certains parents et sont manifestes à travers la reconnaissance de l'importance de l'*affirmation de soi* et des efforts déployés pour que leurs enfants se l'approprient dans un mouvement de résistance pour combattre l'injustice, la discrimination ou le racisme. Car si les injustices et les souffrances vécues privent les parents de certaines forces, elles traduisent de la nécessité de transmettre ce type de valeurs. Plusieurs études (Cyrulnik et Seron, 2004; Pourtois *et al.*, 2004; Rousseau *et al.*, 2010; Tisseron, 2009) soutiennent comment les effets débilissants du traumatisme permettent dans certaines circonstances et conditions de développer des forces internes. Un héritage bien présent, tel que l'a reconnu Fanon (1968) chez les opprimés tout au long de l'histoire coloniale, comme c'est le cas de l'Amérique centrale.

Enfin, nos résultats permettent d'affirmer que la majorité des familles interviewées ont le souci et la pratique de transmettre et de forger un « Nous » familial fort visant à construire des identités nouvelles, tout en maintenant une continuité réel-symbolique de l'espace d'origine avec ses valeurs et coutumes (Moro 2017; Vatz Laaroussi, 2007), donc des valeurs métissées à inculquer aux enfants nés dans la société québécoise. De ce fait, notre étude nous oriente à penser qu'il existe trois types d'approches de transmission dans lesquelles se retrouvent les parents de notre recherche. Dans la première approche, les parents sont ouverts aux croisements de cultures créant la possibilité consciente d'un métissage à travers la transmission *circulaire* où enfant et parent échangent autant les contenus culturels d'ici et d'ailleurs. Ce type de stratégie pourrait être compris en partie dans les *stratégies offensives de promotion* (Vatz Laaroussi, 1993) pour lesquelles le parent maintient ses racines et valeurs d'origine, mais est capable d'intégrer certaines valeurs de l'environnement récepteur (autonomie, individualisme, par exemple) pour pouvoir fonctionner. Cependant, les stratégies décrites par Vatz Laaroussi (1993) ne font pas entièrement écho aux réalités de nos familles, en ce sens que dans notre recherche, les enfants y sont pour beaucoup dans leur rôle en tant que vecteurs importants pour le développement du métissage. Dans la seconde

approche, se trouvent des parents ouverts au métissage, mais où transperce l'inquiétude que les valeurs québécoises s'opposent à celles symboliques salvadoriennes. Ce sont surtout des parents qui mentionnent l'influence de l'école sur l'identité de leur enfant, comme celle d'une mère qui se plaint que son fils la confronte sur son accent, venant renforcer la discrimination déjà vécue dans le social, et encore plus douloureuse, surtout si elle vient de la part de son enfant. De même, un autre père témoigne de l'influence positive de l'école sur l'identité et l'affirmation de soi de son fils, mais rapporte des dérives négatives qui maintiennent sa méfiance envers le côté qu'il qualifie de colonialiste. Dans la troisième approche, se situent les parents qui, fermés au métissage, penchent vers les extrêmes, soit les valeurs d'ici ou celles du Salvador exclusivement, faisant davantage référence aux *stratégies de repli* (Vatz Laaroussi, 1993), où la société d'adoption est vécue comme menaçante et la culture du pays d'origine idéalisée, mais aussi l'inverse. Ces extrêmes dans la transmission font état d'un passé traumatique au vécu douloureux, dont plusieurs auteurs (Moro, 1994, 2004, 2010b; Moro et Nathan, 2004; Papazian-Zohrabian, 2019; Vatz Laaroussi, 1993) mentionnent les effets à long terme que ces ruptures occasionnent dans les trajectoires individuelles et dans l'identité psychosociale des parents comme des enfants. Il s'agit aussi de la *souffrance de l'identité* dont parle Kaës (1998), en mentionnant le risque psychopathologique occasionné par les problèmes de transmission et de rupture transgénérationnelles dans les familles qui ont connu l'exil. D'ailleurs, Di et Moro (2008) soulignent comment l'échec du processus de métissage dans les familles et la méconnaissance de l'altérité en soi peuvent conduire à la psychopathologie. Nous ajoutons, selon nos résultats, que c'est davantage la peur et non nécessairement la méconnaissance de l'altérité qui prévaut au moins dans trois de nos familles, dont les enfants, eux, sont confrontés au métissage dans la connaissance de soi à travers l'Autre dans d'autres espaces que celui familial.

Subséquentement, tous les constats scientifiques rencontrés dans notre recherche et soutenus par la littérature scientifique, nous réaffirment, nous démontrent et nous orientent à souligner que le processus qui forge l'identité métisse est complexe et a fortement besoin de la participation de tous les acteurs sociaux de différents paliers de la société de réception à partir de la sélection, de l'acceptation et de l'insertion des immigrants à leur nouvelle société de vie. En effet, l'intervention auprès de familles immigrantes, en général, et plus spécifiquement celles exposées à des situations de guerres, de conflits armés et de violences prémigratoires, exige d'établir un rapport de confiance et avoir une sensibilité culturelle à leurs parcours migratoires, en matière de prévention et de soins également. Surtout quand la parentalité est envisagée, pour assurer un avenir harmonieux à l'enfant né au Québec et qui se construira une identité métisse.

## 6.2 Espace scolaire et son impact sur la transmission identitaire métisse

Les diverses expériences vécues avec les membres du personnel scolaire véhiculées dans les témoignages pour la majorité des familles participantes ont été abordées avec des narrations empreintes de vulnérabilité, de déception, de colère, etc., peu importe le moment où ces situations difficiles sont survenues, et ce, même si l'école a été investie positivement par la suite. Il importe de considérer que les souvenirs douloureux ne s'émeussent pas et qu'ils sont donc bien ancrés dans la mémoire des parents et celle des enfants, reflétant clairement leurs impacts sur la dynamique familiale et celle de la relation famille-école lors de la transmission et la construction identitaires métisses.

Dans les résultats, nous avons soulevé comment l'accueil de la diversité culturelle a une forte tendance à ce centrer sur des traits phénotypiques et linguistiques (regard sur la langue maternelle, accent, etc.) des familles rencontrées ainsi que sur les préjugés et stéréotypes s'y associant. Or, ils demeurent à l'heure actuelle des défis à résoudre dans l'espace scolaire comme le reconnaissent plusieurs recherches (Bourdieu, 1982; Kanouté et Lafortune, 2014; Lory et Armand, 2016; Magnan *et al.*, 2016; Mc Andrew et Bakhshaei, 2016; Rezzoug *et al.*, 2007; Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). Cependant, nous ajoutons un autre défi, celui de l'absence de connaissances des réalités familiales en lien avec la situation pré- et postmigratoire de la part des divers acteurs scolaires, surtout lorsqu'il s'agit de participants dont l'arrivée au Québec remonte à plus de 25 ans. Il s'avère fondamental de reconnaître que les préjugés du personnel scolaire et la honte que certains des participants vivent suite aux commentaires reçus fragilisent le lien de confiance et le sentiment d'appartenance autant avec l'école qu'avec la société d'adoption. Nous l'avons constaté de façon explicite auprès d'une mère à qui l'on a reproché de ne pas bien parler français après autant d'années d'immigration. Le malaise ressenti se transpose dans la dynamique familiale, où l'enfant refuse que sa mère assiste à des sorties organisées par l'école. Ces diverses réalités, incluant ce sentiment et d'autres, semblent inexistantes dans bon nombre de recherches révisées sur les familles immigrantes et leurs enfants de la deuxième génération qui s'attardent davantage aux diverses difficultés des familles d'immigration récente.

Or, il est reconnu que l'entrée à l'école d'un enfant est marquée par le regard de l'Autre, un Autre différent de soi, comme le relèvent aussi les témoignages des enfants participants. Ceux-ci ont été confrontés au regard des enseignants et des élèves qui, dans certains cas, ont été porteurs de racisme, d'intolérance et d'intimidation; que ce soit au niveau de la couleur de la peau, de l'accent, du prénom ou de la langue maternelle. Mais c'est davantage le duo de stigmatisation « couleur de peau et accent » qui prédomine

dans nos résultats et qui laisse une marque indélébile au fil du temps. De plus, six enfants sur sept vivent un clivage linguistique entre le monde de la maison et celui de l'école, car ils sont amenés à parler et à comprendre le français qu'ils ne pratiquent parfois pas du tout à la maison (Rezzoug et Moro, 2011). D'ailleurs, nous avons observé que l'école exige beaucoup des enfants qui doivent se confronter aux apprentissages dans une langue qui leur demeure en partie étrangère, bien qu'ils soient nés au Québec. On leur impose de montrer les mêmes compétences et connaissances du français que les élèves pour qui le français est leur langue maternelle (Chomentowski, 2008). Cette imposition se transpose aussi aux parents sous forme de préjugés liés à la méconnaissance de leur réalité postmigratoire. Six parents sur sept disent avoir de la difficulté à bien maîtriser le français. Déjà, dans l'étude sur les Salvadoriens, menée à Montréal par Albanese (2000), les résultats indiquaient une faible maîtrise de la langue française après plus de 15 ans d'immigration des participants. Cette situation est confirmée par plusieurs autres recherches (Benoit *et al.*, 2008; Okagaki et Sternberg, 1993; Sabin *et al.*, 2003) qui soulèvent l'inquiétude causée aux parents. Entre autres, ils se sentent limités dans leur communication, non seulement dans la capacité à s'impliquer dans l'éducation de leurs enfants, mais aussi dans la difficulté à assister aux réunions avec les enseignants. Ce qui ressort également des témoignages, c'est l'incapacité de s'affirmer et de défendre leurs droits face aux conflits et aux injustices vécus.

Les enchaînements de ces faits sur le plan socioaffectif sont ciblés dans des études qui montrent comment les élèves se sentent placés en situation d'« insécurité linguistique », notamment lorsque leur langue maternelle n'est pas valorisée à l'école (Armand *et al.*, 2008). Nonobstant, il importe de signaler l'inverse, relevé par nos résultats où cette « insécurité linguistique » peut aussi provenir du regard dévalorisant du personnel scolaire envers l'accent et la qualité du français des enfants. Cela a été le cas pour deux d'entre eux, affectant leur sentiment d'appartenance linguistique à leur lieu de naissance québécois, causant un repli identitaire chez une enfant, qui s'est jointe à un groupe d'amis « *comme elle* », « *avec des accents* ». Ce résultat va dans le sens de l'étude de Kanouté (2002) qui soulève que les élèves issus de l'immigration, vivant du rejet, sont plus susceptibles de se replier sur leur groupe ethnique. D'autres témoignages illustrent plutôt le potentiel illimité d'une langue qui permet de construire les liens dans un ensemble de mondes possibles et qui conditionne notre géographie et notre historicité (Mansouri, 2013). Nous ajoutons à cette réflexion que trois enfants de notre recherche manifestent le désir d'accroître leur répertoire linguistique au contact de pairs du groupe minoritaire et majoritaire, rendant compte de leur ouverture à de multiples appartenances avec ses potentiels métis. Comme le souligne Moro (2017), ils s'ouvrent à l'autre sans effacer ce qu'ils sont.

Pourtant, la réalité, bien présente aujourd’hui chez nos enfants à l’étude<sup>101</sup>, explicite des situations de racisme et de préjugés et où la question des différences de couleur de peau est utilisée comme marqueur de différence, tout comme elle l’était relevée, il y a 25 ans, dans les observations de Meintel et Le Gall (1995) chez les jeunes issus de l’immigration à Montréal. Les autrices soulignent comment cette question est toujours un obstacle à un sentiment d’appartenance au Québec pour cette population dans la distinction que font les jeunes entre les « vrais » Québécois et les Autres (Meintel, 2018). Le danger peut être considéré dans ce que Mansouri (2013) nomme une *mêmeté* assignée qui détruit chez ces jeunes les possibilités d’identifications multiples et favoriserait un enfermement déterminé par une intériorisation négative de leurs caractéristiques phénotypiques spécifiques. Nous l’avons constaté dans les témoignages des enfants, dont l’un d’eux avait pris conscience de son type de cheveux « *comme ceux des Mayas* » par l’entremise d’un commentaire moqueur de la part de son enseignante en position d’autorité. Ce constat est aussi présent dans l’étude de Lafortune et Kanouté (2007) sur les enfants de la deuxième génération d’immigration à l’école primaire et dans celle de Rousseau *et al.* (2010), chez les adolescents mentionnant de la discrimination subie et les problèmes de comportement qui peuvent s’ensuivre. Notre recherche rend compte aussi de ces situations produites que nous venons de mentionner, de la part du personnel scolaire, et qui confirment les résultats de l’étude de Rousseau *et al.* (2010), soulignant la gravité des formes implicites et « politiquement correctes » de racisme (p. 59). Cela pourrait entraîner un malaise identitaire progressif, de l’anxiété ou un sentiment d’exclusion. Il est important de noter que dans notre recherche, tous les enfants mentionnent ce type de situations occasionnant un sentiment d’exclusion et une détresse à un moment donné de leur parcours scolaire. Un enfant sur sept fait cette distinction, mais à l’inverse, en faisant valoir que les *vrais latinos* ou les *vrais enfants d’immigrants* sont ceux qui ne renient pas leur héritage culturel au profit du métissage. Cela va dans le sens du mode d’acculturation proposé par Berry *et al.* (1989) qui serait davantage sur un mode d’allégeance à un seul pôle culturel, celui de la culture d’origine. Ce mode peut être dangereux pour l’apparition d’un clivage culturel, comme l’affirment plusieurs auteurs (Bossuroy *et al.*, 2011; Kaës, 1998; Lafortune et Kanouté, 2007; Rousseau *et al.*, 2010; Tsenova, 2020), occasionnant par la suite une souffrance identitaire.

Parmi les obstacles dans la relation famille-école, nos résultats relèvent des défis importants qui sont encore à rehausser, entre autres, à travers la reconnaissance de l’école sur des torts causés par des événements survenus aux enfants, dont les familles n’ont pas eu de tentative de réparation symbolique,

---

<sup>101</sup> Rappelons que parmi nos enfants à l’étude, six enfants sur sept sont continuellement renvoyés à leur différence de manière péjorative dans l’espace scolaire.

causant ainsi des souffrances supplémentaires au vécu familial. Nous pensons de prime abord à deux enfants dont leur sécurité, objective et subjective, a été mise en danger par un oubli dans l'autobus le soir et ensuite par une hospitalisation après une agression dans la neige, par un élève. Ce sont des événements dont les responsables scolaires se sentent peu ou pas responsables, sans prendre en compte que de tels actes fragilisent le lien de confiance et fait émerger la méfiance chez les parents, dont la vulnérabilité est toujours à fleur de peau; résultat d'un climat d'insécurité vécu au quotidien au Salvador. Ces relations tendues vont dans le sens de ce que Humbeeck *et al.* (2006) soulignent comme *porteuses de conflits silencieux* sur un fond de méfiance réciproque et permanent. Cela confirme bien nos résultats au sujet de la méconnaissance du personnel scolaire des réalités traumatiques pré- et postmigratoire qui peuvent remonter facilement à la surface par des incidents racistes empêchant une relation harmonieuse égalitaire, dont tous les parents réclament.

Toutefois, seulement pour une mère, les liens créés avec le personnel scolaire québécois ont tous été relativement positifs au fil du temps. L'enseignante de sa fille a été une personne clé de résilience en ayant comme effet de l'aider à se reconstruire comme femme et comme mère. L'importance que revêtent le soutien et la confiance des intervenants scolaires pour les familles à l'étude ont été souvent mentionnés comme souhait, ainsi que le besoin de sentir la reconnaissance, le respect et la valorisation tant recherchés. Toutefois, la réalité transmise dans leurs récits révèle que la majorité d'entre eux se sont sentis incompris et ne comprennent pas certaines procédures mises de l'avant par l'école afin d'aider la situation de leur enfant et dont ils arrivent à qualifier ces actes de *colonialistes* à propos de plusieurs situations.

Paradoxalement, nos résultats font part de l'importance des interactions sociales positives ayant pu avoir lieu pour certaines familles, apportant ainsi un éventuel processus de résilience familiale et scolaire à travers des « tuteurs de résilience ». Cela rejoint les propos de Cyrulnik (2003) sur la résilience et la reconstruction de soi après un grave traumatisme, d'où la nécessité pour la personne victimisée d'avoir deux éléments essentiels : sa force vitale et « un tuteur de résilience ». Nos résultats montrent non seulement la force vitale des parents et enfants participants, spécialement à travers les valeurs de résistance et de *fortaleza*, mais aussi l'influence bénéfique d'enseignants issus de l'immigration dans le cheminement socioscolaire des enfants, dont les bénéfices se sont étendus aux parents qui se sentaient mieux compris et valorisés. Les témoignages recueillis auprès de ces derniers sont représentatifs du sentiment de solidarité et d'écoute que ceux-ci leur manifestent. Comme exception, seuls un enfant et ses parents ont pu développer un lien avec un enseignant québécois qui, par son écoute, son empathie et son esprit de respect, leur a permis de réparer

des injustices causées par des enseignants dans le passé. Ces qualités de tels tuteurs sont mentionnées par des auteurs comme Cyrulnik (2003), Kanouté *et al.* (2008), et Vatz Laaroussi, Bolzman et Lahlou (2008). Nous ajoutons que l'ouverture à la diversité culturelle ainsi que les qualités humaines dont ont fait preuve ces tuteurs ont permis d'améliorer non seulement la réussite scolaire des enfants, mais ont favorisé la construction d'une identité métissée. Cette transformation, qui s'opère dans ce type de relation famille-école, suppose un mouvement d'acceptation de l'Autre à l'intérieur de soi-même, générant ainsi la possibilité du métissage sans la crispation identitaire que disent vivre certains enfants de notre recherche. Une telle prémisse rejoint la pensée de Moro (1998), et de Baubet et Moro (2009), sur le métissage qui est rendu possible qu'à partir d'une conceptualisation de l'identité en termes de combinaisons et d'interrelations, autant dans l'espace scolaire que dans l'espace social.

Nous avons démontré comment les enfants participants utilisent diverses stratégies afin de conserver leur culture d'origine, la transformant en y ajoutant de nouveaux éléments, s'appropriant ainsi d'un double, voire d'un triple héritage. Ils se définissent plutôt avec de multiples appartenances, même ceux qui n'ont pas eu un accès direct à l'histoire de leurs parents. De là, le sérieux de prendre en compte la force créatrice qu'usent la majorité d'entre eux, trouvant des stratégies identitaires pour rallier les deux mondes et éviter un clivage identitaire douloureux. Nous y revenons avec plus de précision dans la troisième partie. Toutefois, notre objectif était aussi de savoir comment l'école influençait positivement l'identité et la création du métissage. Nous avons constaté que certaines pratiques culturelles (fréquentation d'un lieu de culte) constituaient des schémas normatifs non partageables (Lambert *et al.*, 2019) pour certains enfants, rendant l'identification aux pairs plus difficile. Comme le relèvent nos résultats, d'autres schémas culturels partageables ont été possibles à travers les exposés oraux en classe (sur les thématiques du Salvador : botanique, civilisation maya, par exemple). Ceux-ci ont permis de coconstruire du maillage entre les mondes, en créant des ressemblances qui permettent, à partir d'un lieu de parole, de sauvegarder la transmission culturelle d'origine tout en intégrant celle du pays de naissance. Donc comme nous le rappellent Laplantine et Nous (1997), le métissage c'est d'abord et avant tout une reconnaissance de l'altérité en soi-même. Nous ajoutons que le métissage implique une multiplicité de formes et c'est un processus à renouveler continuellement, dû à la dynamique des interrelations interculturelles entre les divers acteurs dans la vie quotidienne.

Toutes les avancées scientifiques autour du vécu des parents et des enfants dans l'espace scolaire de notre recherche soulignent et justifient nos réflexions autour de l'intérêt de l'État et de sa *Politique d'intégration*

*scolaire et d'éducation interculturelle* avec ses responsabilités pédagogiques du ministère de l'Éducation. Or, celui-ci devrait continuer d'outiller le personnel scolaire afin de saisir la dimension systémique des inégalités, les « zones de vulnérabilité » (commentaires implicites et « politiquement corrects » de racisme) et les manifestations des rapports de force en ce milieu. Tous les acteurs impliqués dans les questions éducatives doivent considérer et valoriser les parents comme des partenaires égaux en visant un partenariat et une collaboration. Car reconnaître leurs enfants, c'est aussi les reconnaître comme parents à part entière. Nous avons documenté que cela est possible avec l'exemple d'une mère qui était soutenue et à l'écoute de ses besoins par l'enseignante de sa fille. De tels agirs peuvent être favorisés par un plus grand hétérocentrisme dans le cursus scolaire, comme il a été possible par les enfants qui ont informé leurs compagnons de classe sur l'histoire de l'Amérique centrale lors d'exposés oraux. Nous avons perçu comment ce type de participation sur des sujets comme la botanique du Salvador, la fête des Morts, les Mayas, etc., favorise le partage et convertit davantage en une histoire commune – et non une division entre (eux et nous) – qui favorise le « vivre ensemble ». D'où l'importance de transmettre aux acteurs du milieu scolaire en contact direct avec les familles le bienfait de connaître la trajectoire pré migratoire des parents, leur situation socioéconomique postmigratoire de survie qui peut, entre autres, les empêcher de poursuivre des études et de bien maîtriser la langue française. De telles mesures sont des éléments essentiels pour éviter les préjugés, favoriser la relation de confiance et promouvoir la socialisation famille-école, mais surtout pour mieux intervenir. Toutefois, il est important de ne pas tomber dans les stéréotypes qui attribueraient les mêmes caractéristiques et vécus à toute la communauté salvadorienne. Chaque famille a des besoins et des vécus différents et les connaissances sur la réalité des familles devraient être fournies dans l'intimité lors de rencontres parents-enseignants. Dans notre analyse, cela a été rendu possible majoritairement par l'intermédiaire d'enseignants issus de l'immigration et seulement par un enseignant natif québécois ouvert à la diversité culturelle.

De même, l'institution scolaire et les intervenants scolaires doivent s'assurer d'avoir bien expliqué leur rôle aux parents et que ceux-ci l'aient bien compris. Nous constatons, chez les participants, que malgré une immigration qui remonte à plus de 20 ans, il demeure nécessaire, pour la majorité d'entre eux, de compter sur la participation d'interprètes afin qu'ils puissent saisir les décisions prises par l'école à propos de leurs enfants. Par exemple : quand il y a l'envoi d'un travailleur social au domicile, l'évaluation avec un orthophoniste, l'évaluation psychologique d'une mère, le placement en classe de francisation pour un enfant né au Québec, et autres. La présence d'interprètes culturels peut ainsi éviter des situations jugées abusives et *colonialistes*, augmentant la confiance chez des parents affectés par un passé de méfiance et d'abus. Ces

interprètes peuvent provenir d'organismes communautaires qui, plus facilement, pourraient accompagner les parents afin qu'ils puissent avoir une meilleure compréhension des décisions scolaires faites pour leurs enfants. Ces efforts doivent se poursuivre afin de soutenir les liens entre l'école et ces organismes qui servent directement les familles immigrantes et leurs enfants nés au Québec. Par exemple, COPATLA, organisme avec des intervenants qui parlent l'espagnol, très présent auprès de la population salvadorienne et latino-américaine, fournit plusieurs services aux familles. Le milieu scolaire doit davantage tenir compte de la langue maternelle des enfants. C'est souvent considéré comme un obstacle à une meilleure acquisition de la langue française et non comme une richesse. Pourtant, cela permet de construire une identité métisse chez nos enfants qui se définissent avec une identité pluri- ou multiculturelle.

Un des faits remarquables de nos résultats est de reconnaître comment le rôle de l'institution scolaire peut être source de résilience à travers les « tuteurs de résilience » ouverts à la diversité. Actuellement, ces personnes exercent cette fonction de manière marginale avec générosité et créativité. Elles sont censées lors d'activités comme le dessin, de favoriser la construction identitaire métisse des jeunes qui s'étend à la valorisation linguistique et culturelle de la famille. Cela nous laisse donc penser que les écoles peuvent favoriser les activités parascolaires à travers la création d'espaces de parole et de narrativité à l'école et ailleurs. Les expressions artistiques (dessin, théâtre, danse, etc.) ou sportives agissent comme des espaces d'épanouissement identitaire. Les « tuteurs de résilience » permettent sans doute le développement du métissage à l'œuvre chez les enfants qui, à leur tour, activent une transmission circulaire enfants-parents favorable à la résilience des parents-famille. Comme constaté dans certaines des familles rencontrées pour qui la transmission des origines et l'histoire familiale étaient bloquées ou suspendues. Incontestablement, l'école est appelée à remplir son engagement implicite pour un « vivre ensemble » afin d'éviter le repli identitaire et la souffrance des enfants de deuxième génération et ainsi assurer l'avenir de la société québécoise divers et pluriel. Elle est le lieu par excellence pour permettre à tous les enfants de naviguer harmonieusement entre l'espace familial et l'espace scolaire en utilisant leurs propres stratégies créatives de négociation identitaire métisse.

### 6.3 Négociation identitaire métisse des enfants : naviguer entre défis et stratégies employées

Pour traiter du dernier objectif de notre recherche, analyser les stratégies identitaires utilisées par les enfants s'est avéré incontournable afin d'arriver à comprendre à la fois leurs entendements de la construction métisse identitaire dynamique et leur habileté créatrice pour naviguer entre l'espace familial et l'espace scolaire avec les enjeux qui surgissent au quotidien. À l'avance, nous reconnaissons que les

moyens qu'ils utilisent vont de pair avec leurs sentiments d'appartenance et leurs manières de définir qui ils sont et d'où ils viennent. Pour appréhender cette mouvance, plusieurs auteurs ayant réalisé des recherches sur l'identification culturelle des jeunes de deuxième génération au Québec et à l'international (de Villers, 2005; Magnan *et al.*, 2017; Moro, 1994, 2010a, 2012; Sabatier, 2006; Verhoeven, 2006) emploient une variété de termes pour définir leur processus d'identification qualifié de « multiples, à trait d'union, contextuels et mouvants ». Ces qualificatifs sont également applicables à la réalité des enfants participant à notre recherche. Par ailleurs, les enfants ne s'identifient pas à la seule identité nationale du pays où ils sont nés, mais la combinent avec celle du pays d'origine de leurs parents tout en intégrant d'autres appartenances. En général, le vécu socioscolaire de la majorité d'entre eux est harmonieux puisqu'ils se nourrissent de la rencontre avec des pairs issus d'autres communautés (Magnan *et al.*, 2017). Ajoutons toutefois qu'un participant sur les sept s'identifie au groupe majoritaire. C'est le cas pour un enfant qui, au contact avec le groupe majoritaire de son école, désire ajouter une identité italienne à ses multiples appartenances. Tandis que dans un autre cas, c'est aux valeurs et à la culture du groupe minoritaire que la jeune personne a voulu s'identifier après avoir vécu une situation d'exclusion de la part de son enseignante. Ce choix peut être compris comme une stratégie de repli identitaire (Vatz Laaroussi, 1993) dans le sens où le groupe majoritaire est vu comme menaçant, ou une stratégie de coethnicité (Tsai, 2006, cité dans Kanouté, 2007a) une autre stratégie de repli que cette jeune utilise dans sa fréquentation d'élèves d'origine latino-américaine qui, comme elle, parlent le français avec un accent. Cette situation va dans le sens des travaux de Kasterszstein (1998) sur les finalités identitaires (Camilleri *et al.*, 1998), sur la quête d'une inclusion à travers la *similarisation* à d'autres membres d'un groupe et qui survient après un malaise identitaire suite à une exclusion vécue. Les recherches de Lafortune et Kanouté (2007) font aussi ce constat pour lequel le sentiment d'exclusion et de discrimination ressenti va amener les jeunes issus de l'immigration à moins développer de relations avec le groupe majoritaire où prévalent les rapports dominants/dominés.

Concernant la frontière ethnolinguistique difficile à franchir et où l'accent sert de marqueur important dans l'espace scolaire, et l'exclusion qui peut s'ensuivre (Magnan *et al.*, 2017), les jeunes de la deuxième génération disent ne pas passer pour de « vrais » Québécois, même s'ils se considèrent comme Québécois. Les propos de Moro (2017) relatent cette impasse en constatant la difficulté pour l'enfant de migrant qui doit se battre et dépasser le regard peu bienveillant des acteurs scolaires pour arriver à conquérir la langue de son propre lieu de naissance, mais qui pour lui demeure une langue seconde. Nous ajoutons qu'acquérir cette langue est tout aussi important pour contrer le repli identitaire qui a été abondamment illustré dans

la littérature (Camilleri et al., 1998; Das *et al.*, 2005; Kaës, 1998; Mansouri, 2013; Mansouri et Moro, 2012; Mesmin, 2001; Moro, 1994, 1998; Moro et Nathan, 2004). De telles situations sont souvent occasionnées par le regard excluant des pairs majoritaires et des acteurs scolaires en position d'autorité, pouvant amener à une souffrance avec un risque psychopathologique qui guette l'enfant, et qui peut causer une contradiction interne à l'adolescence.

La majorité des enfants (cinq sur sept), lorsqu'ils revendiquent leurs appartenances multiples, s'identifient à une appartenance québécoise plutôt que canadienne. Ce qui va à l'encontre du constat de Magnan *et al.* (2017), qui soulignent que les jeunes issus de l'immigration ont plus tendance à s'identifier au Canada plutôt qu'au Québec. De la même manière, nos résultats ne font pas écho à ceux de l'étude menée par Chastenay et Pagé (2007), qui postulent que les jeunes collégiens de la deuxième génération au Québec ont surtout tendance à se référer à une « identité » québécoise « faible » et à une « identité » canadienne « élevée ». La majorité des enfants de notre recherche d'âge scolaire ne mentionnent pas l'identité canadienne ou très peu. Un enfant sur sept la place en premier sur sa liste d'appartenances et un autre en dernier, tandis que pour cinq enfants sur sept, l'identité québécoise est située en dernier dans la liste de leurs appartenances multiples. Cela nous amène à considérer que le sentiment d'appartenance au groupe majoritaire ou minoritaire se construit à travers les relations entretenues avec les pairs dans l'espace scolaire (Potvin, 2007), mais aussi avec l'influence de l'identité transmise dans l'entourage sociofamilial et à travers les contacts transnationaux. Nous ajoutons que la majorité, paradoxalement, ne se sentent pas reconnus comme Québécois par les membres du groupe majoritaire, en raison de la présence de frontières telles que la couleur de leur peau ou l'accent, ainsi que par les différentes injustices vécues.

Par contre, nous soulignons que les identifications multiples décrites par les enfants impliquent ce que Brubaker (2001) nomme comme étant un « processus et une activité » qui fait état d'un mouvement dynamique, qui s'éloigne du terme « identité » dans ses tendances essentialistes. Nous pensons ainsi que les identifications multiples à *trait d'union*, ne sont pas figées dans le temps puisqu'elles sont dans une mouvance et un repositionnement qui peut varier de la période de latence et préadolescence, et concerne les enfants participants, pour ensuite évoluer à l'adolescence et à l'âge adulte. D'autre part, nous rappelons que deux enfants vivent un flou identitaire, ne sachant pas s'ils sont plus québécois, latino, salvadorien ou canadien ou tous à la fois. Ainsi, le « je ne sais plus qui je suis » ne s'entendrait pas comme la confusion de l'identité, mais plutôt comme une marque de l'identité, encore insaisissable pour ces enfants, rendant en conséquence plus complexe la négociation des stratégies identitaires avec lesquelles ils doivent composer.

Considérant les enjeux identitaires auxquels ils sont confrontés et aux diverses tensions identitaires famille-école qui les emmènent à devoir trouver des stratégies de négociation, il est important de rappeler les trois pôles organisateurs de l'identité proposés par Devereux en 1967 (cité dans Aubert, 2007) qui se résument comme suit : en premier lieu par *se comprendre, connaître sa propre identité*; en deuxième lieu par *comprendre et connaître l'identité du monde moderne* (dans le cas de notre recherche, ce serait davantage connaître l'identité du monde social et scolaire, extérieur à celui dans lequel baigne l'enfant); et, en dernier lieu, par *être compris, avoir une identité connue*. Pour les enfants à l'étude, en raison de leur âge, leurs conditions familiales, leurs ressources internes et leur maturité émotionnelle, ils ne sont pas tous en mesure d'avoir une compréhension substantielle de ces trois pôles organisateurs. De cette manière, nous tenons à souligner que dans les travaux sur l'évolution et les variations des stratégies identitaires, Camilleri et al., (1998) mentionne ne pas avoir voulu inclure l'étude d'enfants :

Je n'ai pas voulu inclure l'étude d'enfants, car les transformations dues à l'âge suscitent toujours et dans n'importe quel contexte la mise en place de nouvelles stratégies identitaires, de telle façon que celles-ci se seraient superposées aux stratégies identitaires consécutives à la transplantation. (p. 148)

Nonobstant, nous avons voulu mettre de l'avant les stratégies utilisées par les enfants parce qu'elles nous donnent une idée des négociations qu'ils mettent en œuvre pour se donner une certaine cohérence identitaire selon les contextes et les situations rencontrées. Nous signalons également que les stratégies identitaires de Camilleri ne correspondent pas totalement à celles des enfants qui, selon les exigences sociales, scolaires, familiales et psychologiques, vont créer leurs propres stratégies. D'ailleurs, il est important de rappeler que ces moyens identitaires, pas plus que les identités, ne sont pas figés en une forme définitive et permanente.

Selon nos résultats, les enfants essaient d'éviter le tiraillement identitaire pour composer avec une situation de clivage entre la famille et l'école en utilisant des conduites qui ont pour but d'assurer l'équilibre d'un « entre-deux » identitaire (famille-école). La stratégie par *cohérence complexe* de Camilleri et al.,(1998), qui tient compte de tous les éléments en opposition afin de créer un climat harmonieux, est utilisée par un enfant sur sept. Par exemple, Estibaliz (12 ans) a négocié un compromis culturel en aidant sa grand-mère maternelle avec le repas traditionnel salvadorien le dimanche, ce qui lui donne le droit de sortir au cinéma avec ses amies québécoises. De cette façon, la culture d'origine est préservée tout en développant son appartenance québécoise. Dans ce cas-ci, parler de son appartenance au groupe majoritaire devient une alternative qui témoigne d'une fonction dynamique personnelle, familiale et

sociale en évolution chez elle (Taboada-Leonetti, 1998). D'autres enfants ont davantage de difficultés à naviguer entre l'espace scolaire et l'espace familial et optent pour les stratégies de cohérence par *modération des conflits* (Camilleri et al., 1998) pour contourner des obstacles. C'est le cas de Kelly (10 ans) qui ne peut pas accepter l'identité exclusivement québécoise prescrite par sa mère en lui dissimulant son écoute d'émissions latino-américaines à la maison et en choisissant de modérer la situation en participant aux concours et aux activités à l'église Notre-Dame-de-Guadalupe qui lui offrent la possibilité de parler espagnol sans la coercition maternelle.

Le *non-dit* est une autre stratégie utilisée dans la *modération des conflits* par deux enfants sur sept. Ainsi, Juan-Claudio (11 ans) choisit la méthode d'étude de son professeur à celle prescrite par ses parents, mais sans leur dire, afin d'éviter un conflit. De la même manière, Alfredo (8 ans) préfère occulter à son enseignant que ses parents l'obligent à étudier toute la semaine chez lui sans prendre de congés, comme il lui a été recommandé. Ces narrations nous amènent à souligner les propos de Di et Moro (2008) qui illustrent bien les conflits des cultures dans la constitution de soi :

Vivre au-delà de ses propres frontières oblige à des réaménagements de tous ordres : culturels, psychiques et symboliques. La nécessité de se distancier du passé et celle de s'inscrire dans le présent pour s'intégrer, fragilisent les personnes. (p. 17)

Cette élocution fait surtout référence à l'immigration des familles, mais s'applique parfaitement au vécu de certains des enfants qui, nés au Québec, sont pris dans une sorte d'immigration forcée entre la famille et l'école, et parfois dans un « entre-deux » du métissage identitaire. Laplantine (2007, citée dans Mestre, 2007) soulignait qu'être métis est quelque chose de douloureux parce qu'on n'est ni l'un ni l'autre avec le risque d'être rejeté par l'un et par l'autre. Ces stratégies, par *modération des conflits*, peuvent donc créer une souffrance identitaire qui peut s'accroître au fil du temps. D'où l'importance des « tuteurs de résilience scolaire » ou ailleurs dans le social, qu'ils soient des enseignants ou des pairs, pouvant apporter leur soutien aux enfants en conflit identitaire afin de les aider à trouver des stratégies appropriées pour une construction métissée harmonieuse. Nous l'avons vu avec Alfredo (8 ans), obligé de parler espagnol à la maison, il trouve difficile le changement linguistique et opte pour le conseil de son enseignant en parlant uniquement français avec son frère, en l'absence des parents. Malgré la difficulté de s'adapter linguistiquement, la possibilité d'avoir une écoute et une empathie dans l'espace scolaire est déjà un pas vers la quête de compromis et vers une construction identitaire moins clivée, favorisée également à travers l'expression artistique qu'il partage avec son enseignant.

Deux enfants sur sept sont pris avec ce que Bash (2005) et Mc Andrew (2015) nomment une identité *hybride* pour composer avec une situation de clivage entre la famille et l'école. Précisément, ils vont adapter leurs comportements et leurs façons d'être, en fonction des contextes et des personnes avec lesquelles ils entretiennent des rapports. Nous pensons notamment à Jorge (10 ans) et Walter (12 ans), tiraillés entre ce que les parents leur disent ce qu'ils doivent être et ce qu'ils aimeraient être, se sentant deux personnes différentes : une à la maison et une autre à l'école. À ce sujet, nous nous référons à la fréquentation des lieux sacrés de culte pour Jorge, qui s'est avérée un schéma culturel non partageable avec ses pairs, tel que soulevé dans le chapitre précédent. En décidant de ne plus en parler avec ses pairs, il se protège d'une sorte d'identité *hybride* pure, qui pourrait favoriser le clivage identitaire et l'empêcher dans la construction d'une identité métisse.

D'autre part, Luis-Alberto (12 ans) utilise une *stratégie de revalorisation* (Camilleri *et al.*, 1998), pour qui la culture d'origine de ses parents et celle plus large latino-américaine est survalorisée à la culture et les valeurs de la société québécoise. Nous pouvons par ailleurs penser que l'histoire familiale et les deuils non résolus chez les familles, comme celle de Manuel-Antonio (12 ans), la survalorisation de la culture d'origine est transmise de manière transgénérationnelle afin d'échapper à un morcellement culturel douloureux. L'inverse est également constaté avec la mère de Kelly (10 ans) qui survalorise la culture québécoise au détriment de celle salvadorienne. Un tel positionnement nous amène à formuler l'hypothèse que cette mère procède de cette façon afin de protéger son enfant en cachant son identité pour que l'Autre ne veuille pas la détruire et par conséquent éviter une souffrance supplémentaire dans son passé traumatique. La nécessité absolue pour cette mère que sa fille puisse parler français sans accent est une façon de rendre l'identité d'origine invisible, car l'Autre peut vouloir « défaire ton identité, t'anéantir ». D'ailleurs, Georges Devereux, l'un des fondateurs de l'ethnopsychanalyse, avait changé d'identité en s'appelant d'abord Dobó et ensuite Devereux, ce qui, selon Bloch (2007), pouvait être une façon de se protéger pour que son identité juive ne soit pas identifiée, mais aussi pour s'épargner l'expression de sentiments conflictuels et ambivalents envers son identité d'origine.

De plus, afin de contourner les obstacles qui les empêchent de développer une identité métisse, la créativité est à l'œuvre selon les récits des enfants. Ils trouvent et utilisent des stratégies pour échapper aux clivages identitaires à l'école, comme à la maison. Que ce soit avec les règles scolaires ou familiales trop injustes au niveau linguistique, ou les autres façons de valoriser la culture d'origine familiale dans les exposés oraux en classe. C'est aussi le cas chez les familles qui sont dans les extrêmes de revalorisation

identitaire, comme avec Kelly (10 ans). Elle sort de l'unité duelle qui la rattache à sa mère pour se construire son identité métisse en se réappropriant sa langue maternelle pratiquée autant dans l'espace scolaire auprès de ses pairs d'origine latino-américaine que dans l'espace communautaire hispanique. Cela se produit de la même manière chez Luis-Alberto (12 ans) qui, malgré l'utilisation de la *stratégie de revalorisation*, apprend à se distancier du repli identitaire familial en devenant acteur en choisissant sa façon de régler un conflit survenu à l'école en s'éloignant de celle dictée par ses parents. Ainsi, il apparaît que la cohérence recherchée pour éviter un conflit interne identitaire difficile prend des stratégies et des formes différentes chez chacun des enfants, qui se définissent tous avec des appartenances multiples.

En guise de réflexion apportée par les situations énumérées, il existe des pistes préventives et des recommandations (gouvernementale, clinique, scolaire et communautaire) dont nous pensons qu'elles peuvent estomper les clivages identitaires familiaux avec leurs répercussions chez les enfants d'immigrants. Il demeure essentiel que les familles puissent avoir un soutien communautaire et thérapeutique par l'entremise d'organismes qui œuvrent déjà auprès de familles d'immigration récente, mais qui peuvent aussi offrir leurs services à des familles installées depuis des décennies, puisque leurs enfants nés au Québec doivent avoir la possibilité d'intégrer et d'être habités par de multiples appartenances. Ils pourront donc passer d'une référence culturelle à une autre à travers des *stratégies de cohérence complexes* qui leur permettent de ne pas renoncer à leur culture d'origine ni à celle de leur pays de naissance, sinon de les intégrer en tant que richesse métisse.

#### *Recommandations pour les organismes gouvernementaux et milieu de la santé*

L'intervention auprès de familles immigrantes, en général, et plus spécifiquement celles exposées à des situations de guerres, de conflits armés et de violences prémigratoires, exige d'établir un rapport de confiance et d'avoir une sensibilité culturelle à leurs parcours migratoires, en matière de prévention et de soins également. Notamment quand la parentalité est envisagée, pour assurer un avenir harmonieux à l'enfant né au Québec et qui se construira une identité métisse. Nous exhortons donc que les actions permanentes à caractère promotionnel-préventif soient soutenues et véhiculées par les responsables issus des :

- Organismes gouvernementaux : ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles responsable de l'opérationnalisation de la Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion. Ils visent principalement à l'application des services de francisation aux

réfugiés pour l'acquisition des compétences nécessaires à une insertion rapide sur le marché du travail. Toutefois, il serait important qu'ils orientent aussi un accès plus rapide aux services de francisation et de soutien linguistique dans le cadre universitaire ou collégial afin que ces personnes puissent poursuivre des études universitaires interrompues par diverses situations, telles que la guerre, comme en témoignent les participants réfugiés de notre recherche. Pour eux, cela constitue une lourde perte qui demeure encore présente après plus de deux décennies et qui a affecté leur insertion sur le marché du travail, leur appartenance à la société québécoise, mais aussi de vivre dans l'incertitude sur l'avenir qui guette leur enfant dans l'espace scolaire.

- Les agents d'aide à l'intégration : nous constatons qu'ils offrent le service d'accompagnement aux personnes immigrantes pour une courte période et nous pensons qu'il est nécessaire que ces services soient prolongés si la famille en manifeste le besoin au-delà de la courte période allouée après l'arrivée, surtout des réfugiés.
- Personnel de santé en péri- et postnatalité dans les différents services de consultation (obstétrique-gynécologie, médecine familiale, travailleurs sociaux, etc.) : répondre aux besoins de mères réfugiées aux prises avec des traumatismes, dont s'impose la nécessité de donner des formations continues sur l'approche transculturelle.
- Intervenants de garderies : avoir des ressources intégrées pour accompagner les mères et les pères dans la parentalité puisqu'ils sont coupés de leur enveloppe familiale affective protectrice. Il est important de penser que les pères doivent composer avec de nouvelles définitions de leur rôle qui diffèrent de celles du pays d'origine avec ses exigences et ses ajustements, pouvant apporter son lot de détresses dans les familles.
- Des soins adaptés et culturellement sensibles dans les services de santé et aide psychologique pour répondre aux besoins des parents immigrants et leurs enfants pourraient faciliter la mise en récit de l'histoire familiale traumatique pour certains d'entre eux et éviter un clivage identitaire qui porterait un préjudice au développement de l'enfant en soi et son entrée dans l'adolescence. Cela pourrait contribuer à un processus de continuité, de filiation et d'affiliation métisse harmonieuse.
- L'accès à des thérapeutes dans différents organismes accessibles à la réalité socioéconomique-culturelle des familles ou dans les différents centres intégrés universitaires de santé et de services sociaux, afin de leur donner la possibilité de travailler, dans leur langue maternelle, les différents deuils non résolus avec son lot de souffrances. Une façon d'agir avec humanisme de la part de tous les acteurs responsables de l'immigration de la société réceptrice québécoise-montréalaise,

plurielle et diverse, afin d'assurer un avenir juste et digne pour tous ces enfants, dans tous les espaces du social et surtout de la santé et de l'école.

#### *Recommandations pour le milieu scolaire et communautaire*

- La responsabilité de l'école québécoise à l'heure actuelle est donc de sortir de l'ethnocentrisme et de s'ouvrir à l'altérité, à l'écoute des enfants et des familles, puisque c'est possible grâce aux « tuteurs de résilience ».
- L'ICSI, un projet communautaire qui vise l'accompagnement et le soutien à l'intégration des jeunes immigrants afin de les familiariser avec le système scolaire québécois, devrait considérer que les familles issues de l'immigration non récente ont également besoin d'accompagnement et de soutien. Ceci afin d'éviter des tensions et des malentendus dans les relations école-famille comme nous l'avons constaté auprès de parents n'ayant pas été avisés ou à qui les décisions faites par l'école au sujet du parcours scolaire de leur enfant n'ont pas été expliquées.
- L'adoption d'une posture empreinte d'écoute, de respect, d'ouverture et de convivialité envers les élèves et leurs parents; la majorité de nos familles à l'étude à certains moments du parcours scolaire de leur enfant se sont senties humiliées, non considérées et avec l'impossibilité de communiquer ou d'être entendues suite à des incidents et à des situations survenues à leur enfant de la part de l'école.
- Les collaborations entre les ressources communautaires et l'école sont nécessaires. L'organisme COPATLA est l'exemple de soutien solidaire envers les familles immigrantes récentes et celles d'implantation anciennes. Valorisant la culture d'origine des jeunes et les introduisant à la culture dominante, à travers les activités culturelles et l'aide aux devoirs par certains membres, l'organisme contribue à la construction identitaire métisse.
- Les acteurs scolaires pourraient entrer en relation avec les membres des ressources communautaires, avec l'accord des parents, afin d'avoir une meilleure connaissance des besoins, des valeurs et des réalités des familles. Développer des activités et des ateliers avec l'école, tout en occupant leur territoire respectif entre enseignants et les membres des organismes communautaires « pairs aidants interculturels », en privilégiant une communication ouverte.
- Pour répondre à la problématique chez les jeunes qui n'arrivent pas à faire face au stress d'acculturation et à développer leur identité métisse de manière harmonieuse, souvent générées

par les tensions école-famille, et pour prévenir les dérives vers le décrochage scolaire ou la délinquance, continuer le partenariat avec les « pairs aidants interculturels », les ressources communautaires, les maisons des jeunes et l'école.

- Nous réitérons l'importance que l'institution scolaire et ses acteurs doivent cesser d'alimenter la dichotomie entre ceux qui « maîtrisent bien la langue française » et ceux qui « ne la maîtrisent pas et ont un accent », car cela ne fait qu'accroître le fossé entre « eux et nous », occasionnant le repli identitaire et la souffrance des enfants d'immigrants et de leur famille. Il est encore possible d'unir les efforts de tous les acteurs pour un Québec qui accepte la diversité, dont l'identité métisse est l'un de ses piliers fondamentaux.

## CONCLUSION

Notre travail de recherche exploratoire établit les dures réalités de l'immigration mondiale contemporaine provoquée par les violences des guerres, la violence sociale, la pauvreté extrême et les famines avec leurs engrenages de souffrances et de traumatismes. Cette réalité internationale continue de toucher plusieurs sociétés, dont la société salvadorienne<sup>102</sup>, et ce, malgré les engagements internationaux auprès des réfugiés dans plusieurs pays du monde, comme le Canada. Nous sommes donc dans un contexte de modernité contemporaine qui légitime de penser ces situations sur les conséquences des contextes géopolitiques-historiques et économique-culturels autant pré- que postmigratoire. Une prémisse dans laquelle ont pris racine l'engagement et la réalisation de cette thèse en ayant comme toile de fond la dernière étude effectuée par Albanese en 2000, afin d'avoir une meilleure compréhension de l'évolution psychosociale, linguistique, professionnelle et économique des réfugiés salvadoriens installés à Montréal. Car les récits de souffrance, les vécus et les trajectoires de détresse, pré- et postmigratoires, de ces personnes en âge de devenir parent nous avaient questionnés sur leurs devenirs transgénérationnels. Cela a inspiré le sujet-objet de notre recherche actuelle qui a eu pour but de documenter, au sein de sept familles salvadoriennes, le processus de transmission et de construction identitaire métisse, auprès de leurs enfants de la deuxième génération d'immigration, en leur donnant la parole sur leurs perceptions et leurs négociations identitaires. Pour cela, l'utilisation de l'approche complémentariste de Devereux, avec les éléments du savoir de la psychologie et de l'anthropologie, a été très enrichissante pour orienter notre analyse sur le processus dynamique de la construction identitaire métisse de ces enfants, forgée dans les interrelations quotidiennes autant dans l'espace social, familial que dans l'espace scolaire, de la société montréalaise.

Les faits saillants de l'analyse font resurgir des sujets-objets qu'ils doivent continuer à poser les actions nécessaires pour arriver à un « vivre ensemble » en harmonie dans la société de réception. En donnant la parole aux parents salvadoriens, nous avons remarqué que bien qu'ils ne soient pas récemment immigrés

---

<sup>102</sup> Précisément, les dernières informations apportées par le Service des douanes et de la protection des frontières des États-Unis (2021) dénombrent 2023 enfants salvadoriens abandonnés par leurs parents ou membres de leur famille, à la recherche d'une vie meilleure, entre octobre 2020 et février 2021. De plus, dans la mesure où la violence de guerre est maintenant transposée sur le plan social avec les *maras*, responsables d'actes de violence extrêmes avec un taux d'homicides élevé, d'abus et d'exploitation des femmes, une grande partie de la population vit un déplacement forcé avec des milliers de personnes hors du pays et dans le reste de l'Amérique centrale (Christophe et Robert, 2019). Selon l'Agence des Nations unies pour les réfugiés (2020), une grande partie de cette population vit exclue, dans des situations d'extrême pauvreté, sans emploi et forcée d'immigrer.

et que leur arrivée, en tant que réfugiés au Québec, remonte à plus de 25 ans, leurs difficultés linguistiques et d'insertion socioéconomique perdurent. Ces situations de vie postmigratoire révèlent que la majorité d'entre eux ne se sentent pas citoyens à part entière et continuent de vivre avec une perception d'exclusion et de méfiance. Ils soulignent également que leurs expériences de la parentalité et l'entrée à l'école de leurs enfants les confrontent à leur passé, par les situations d'injustices, d'inégalités et de préjugés vécus dans les rapports parfois difficiles avec les enseignants et le personnel scolaire. Les mouvements de résistance prennent alors leur force et les traumatismes émergents les confrontent à des deuils non résolus, autant collectifs qu'individuels. Il devient évident que les responsables politiques devront s'orienter, par exemple, vers des campagnes de sensibilisation et de prévention dans tous les espaces du social, dont évidemment le scolaire, dans une prise en charge autant pour les familles récemment arrivées, que celles de la première et la seconde génération. Ceci, afin que les professionnels de la santé, les intervenants scolaires et ceux de notre profession de psychologue continuent de pousser notre humanisme, tel qu'exprimé par Ricœur (1990), dans un échange relationnel *Soi-même comme un autre*.

Nos résultats constatent aussi le retard qui prévaut dans l'espace scolaire après la création des politiques instaurées par le ministère de l'Éducation depuis la publication du rapport Chancy en 1985, en introduisant pour la première fois le concept d'« éducation interculturelle » qui visait l'incorporation de la sensibilisation interculturelle des enseignants aux niveaux multiculturel, interculturel et antiraciste. Par la suite, la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, instaurée en 1998, visait à ce que tous les élèves du Québec soient préparés à *vivre-ensemble* dans une société pluraliste qui reconnaissait la diversité. Pourtant, malgré ces politiques, la prise en compte des identités multiples chez les jeunes de la deuxième génération doit davantage être reconnue dans l'espace scolaire. Les narrations de notre recherche montrent que les préjugés chez les individus sont toujours présents et les promesses d'égalité ne sont pas atteintes. L'éducation interculturelle s'est fait reprocher d'être axée sur la « connaissance de l'Autre » plutôt que sur le *vivre-ensemble*. Nous avons constaté que l'ouverture à l'Autre dans l'espace scolaire permet le *vivre-ensemble* dans une transmission *circulaire* des connaissances, et que sa pratique a facilité, chez certains des enfants, d'entamer ou de renforcer leur sentiment d'appartenance afin de se construire une identité métisse. Cela a été possible par exemple à travers l'utilisation de médiums comme le dessin ou les exposés oraux à travers le partage des connaissances sur les ressemblances entre la flore du Salvador et d'ici. Ces schémas culturels normatifs partageables sont aussi des manières de favoriser la reconnaissance de l'Autre dans sa diversité, mais aussi dans ce qui peut y avoir de semblable dans la

différence. Ces échanges qui brisent les barrières culturelles peuvent alors avoir lieu dans un espace scolaire sans frontières, fluide et *circulaire*. Un des bienfaits de cette façon d'agir est qu'ils se reproduisent à partir des enfants aux parents ou grands-parents grâce à cette circularité dans la transmission porteuse de résilience en donnant continuité et mouvement à la partie traumatique de l'histoire familiale du pays d'origine, souvent impossible à raconter. Le désir de transmettre des parents aux enfants les place dans un processus de résilience; ils ne sont pas paralysés par le traumatisme. L'un de ses corollaires est que cela favorise la construction et le développement harmonieux d'un processus de métissage possible. Les interrelations se produisent alors à divers niveaux entre la culture d'ici et d'ailleurs, ce qui permet la négociation identitaire. Par extension, nous pourrions penser que ce type de transmission serait bénéfique autant auprès des élèves issus de l'immigration que dans la relation parents-enseignants. Ce type d'ouverture pourrait aider subséquemment à briser le sentiment que vivent la majorité des parents dans leur relation avec les acteurs scolaires dont les rapports ont été qualifiés d'autoritaristes et colonialistes, donc porteurs de violence.

Favoriser des rapports égalitaires entre parents et enseignants afin de favoriser l'ouverture aux multiples appartenances des enfants de la deuxième génération d'immigration pourrait garantir l'établissement d'un lien de confiance et d'un sentiment d'appartenance. L'écoute, la solidarité et les petits gestes font une énorme différence, car penser à la diversité et à l'accueil inconditionnel est un acte humain politique quotidien. Cela a été bénéfique pour certaines des familles qui ont pu entamer un processus de résilience dû à la recreation d'un lien de confiance avec des acteurs scolaires. C'est ce que souligne Cyrulnik (2003) lorsqu'il mentionne les personnes qui reprennent vie grâce au lien et au sens.

Il devient évident aussi, dans les résultats de cette recherche, qu'une des prémisses pédagogiques concerne la nécessité de prendre en compte la façon dont les parents considèrent le métissage de leur enfant, l'expression d'autres valeurs et de référents identitaires. Cela constitue pour certains une menace à la perte de la culture d'origine. Ils en rendent l'école responsable. Avec cette manière d'interchanger, nous pourrions éviter de créer un malaise identitaire et une souffrance aux enfants d'âge scolaire, ce qui pourrait accentuer le risque de pathologie à l'adolescence (Moro, 2012).

À travers notre travail de terrain et les entrevues auprès des familles participantes, deux éléments qui devraient être considérés par tous les acteurs sociaux et surtout les intervenants dans les rapports avec les familles d'immigration de longue date ou récente ont également émergé. Le premier est que la

verbalisation des multiples appartenances actuelles ou futures par les enfants a permis la création d'un espace rassurant pour eux, avec un va-et-vient linguistique, libre, sans frontières. Le deuxième est que dans la mesure où l'on reconnaît le rôle identitaire de la langue maternelle, sa potentialité est activée pour faciliter l'apprentissage du français. De plus, cela amène un effet gratifiant autant pour les parents qui se sentent valorisés dans leurs compétences que pour les enfants, puisque la langue maternelle constitue un contenant langagier pour apprendre toutes les autres langues ouvrant les portes à l'acquisition de multiples appartenances.

Par ailleurs, si notre recherche nous a donné un éclairage réaliste sur les vécus migratoires des parents et les stratégies de négociation identitaires métisses de leurs enfants de la deuxième génération d'immigration avec leurs propres perceptions, nous sommes aussi conscients des limites. D'un côté, l'échantillon se restreint à sept familles et la diversité de leurs profils et trajectoires ne nous permet pas de le considérer comme étant représentatif de la communauté salvadorienne plus large. D'où l'importance de réfléchir à de futures recherches avec une approche longitudinale à l'intérieur des équipes multidisciplinaires qui rendent compte de la réalité du processus du métissage vécu par des enfants de la deuxième génération d'immigration jusqu'à l'âge adulte dans l'espace scolaire puisque l'identité métisse est soumise à la reconstruction ou à la modification à l'adolescence, et sans doute tout au long du cycle de la vie. Il serait également important que les recherches futures considèrent les impressions et besoins des intervenants scolaires afin qu'ils puissent se sentir outillés pour mieux collaborer avec les familles dans l'écoute et la solidarité. Pour cela, il faudrait réviser le curriculum de leur éducation au respect et à l'ouverture à la diversité pour que l'espace scolaire dépasse les préjugés encore présents (couleur de la peau, traits phénotypiques, accent), autant chez les parents que chez les enfants. De même, continuer à étudier comment ce type de barrières excluantes existent encore dans un Québec pluriethnique. Nous avons soulevé comment les enseignants ont un rôle important à jouer puisqu'ils incarnent ce que Marie Rose Moro nomme le *porteur de frontière*. Ils font le lien entre les identités multiples et rendent potentiellement possible le travail de métissage. De tels engagements dans les recherches futures contribueront à des retombées efficaces pour lesquelles notre souci est de continuer à apporter une vision claire et transparente afin de contribuer autant sur le plan clinique que sur le plan anthropologique à mieux comprendre le processus de l'identité dans sa construction plurielle, sa fluidité et ses difficultés, avec ses lots de souffrances, chez les enfants de la deuxième génération d'immigration. Nos résultats, déjà, mettent en évidence les dialogues et les solidarités pouvant émerger, porteurs d'humanité dans le contexte postmigratoire.

Finalement, nous avons voulu mettre de l'avant le métissage qui poursuit son cours, mais se construit dans la souffrance chez les parents salvadoriens depuis la colonisation espagnole et qui s'est ensuite forgé, mais a été honteusement mis sous silence. Avec notre travail de recherche, nous avons voulu le briser dans un cri pour reconnaître la dignité des personnes migrantes et leur descendance afin qu'ils trouvent le moyen constructif de tisser leur propre histoire dans la continuité d'un monde métisse qui s'inscrit dans un mouvement de transformation jamais achevé.

## ANNEXE A

### QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE ADRESSÉ AUX PARENTS

1. Votre pays de naissance?
2. Votre âge?
3. La principale langue parlée à la maison est :
4. Votre maîtrise du français et de l'anglais est :

	Non	Un peu	Couramment
Parler français	( )	( )	( )
Parler anglais	( )	( )	( )
Écrire en français	( )	( )	( )
Écrire en anglais	( )	( )	( )
Lire le français	( )	( )	( )
Lire l'anglais	( )	( )	( )

5. Vos diplômes d'études obtenus. Spécifiez : Pays d'origine, Canada ou autres...

#### Profil familial :

6. Composition familiale :

Famille biparentale \_\_\_\_

Famille monoparentale mère \_\_\_\_ / avec conjoint \_\_\_\_

Famille monoparentale père \_\_\_\_ / avec conjoint \_\_\_\_

Famille matrifocale \_\_\_\_

Famille intergénérationnelle \_\_\_\_

7. De quelle origine est le père/mère de vos enfants? \_\_\_\_\_
8. Nombre des personnes vivant dans le domicile : \_\_\_\_\_
9. Nombre d'enfants : \_\_\_\_
10. âge des enfants : \_\_\_\_
11. Quelle est la principale langue utilisée par votre enfant à la maison? \_\_\_\_\_

12. Présentement, êtes-vous responsable économiquement d'autres personnes?  
Si, oui, êtes-vous responsable économiquement de vos :

Enfant(s) ( ) combien : \_\_\_\_\_

Conjoint(e) ( ) combien : \_\_\_\_\_

Parent(s) ( ) combien : \_\_\_\_\_

Fratric ( ) combien : \_\_\_\_\_

Autre(s) ( ) combien : \_\_\_\_\_

13. Statut migratoire à l'arrivée au Canada :

- a. Travailleur saisonnier
- b. Réfugié \_\_\_\_\_
- c. Étudiant
- d. Programme concernant les Aides Familiaux Résidents (Live-in Caregiver Program – LCP)
- e. Résident permanent
- f. Visa pour travailleur temporaire
- g. Citoyen
- h. Autres (spécifiez) : \_\_\_\_\_
- i. Aucun statut

14. Statut migratoire actuel :

- a. Travailleur saisonnier
- b. Réfugié \_\_\_\_\_
- c. Étudiant
- d. Programme concernant les Aides Familiaux Résidents (Live-in Caregiver Program – LCP)
- e. Résident permanent
- f. Visa pour travailleur temporaire
- g. Citoyen
- h. Parrainage
- i. Autres (spécifiez) : \_\_\_\_\_
- j. Aucun statut

15. État matrimonial, à l'arrivée au Canada?
- a. Légalement marié(e) et non séparé(e)
  - b. Légalement marié(e) et séparé(e)
  - c. Divorcé(e)
  - d. Veuf ou veuve
  - e. Célibataire, jamais marié(e)
16. État matrimonial, actuellement?
- a. Légalement marié(e) et non séparé(e)
  - b. Légalement marié(e) et séparé(e)
  - c. Divorcé(e)
  - d. Veuf ou veuve
  - e. Célibataire, jamais marié(e)
17. Source de revenu :
- a. Revenu personnel
  - b. Revenu du conjoint
  - c. Prêt étudiant et/ou bourses d'études
  - d. Assurance-emploi (chômage)
  - e. CSST
  - f. Assistance-emploi (aide sociale)
  - g. Autres (spécifier) : \_\_\_\_\_
18. Revenu familial :
- a. Aucun revenu personnel
  - b. 1 \$ à 999 \$
  - c. 1 000 \$ à 5 999 \$
  - d. 6 000 \$ à 11 999 \$
  - e. 12 000 \$ à 19 999 \$
  - f. 20 000 \$ à 29 999 \$
  - g. 30 000 \$ à 39 999 \$
  - h. 40 000 \$ à 49 999 \$
  - i. 50 000 \$ et plus

## ANNEXE B

### FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT POUR LE PARENT ET L'ENFANT - ADRESSÉ AUX PARENTS

**Titre de la recherche : « Les enfants d'immigrants : entre la famille et l'école. Transmission et construction identitaire chez les familles salvadoriennes à Montréal. »**

*Étudiante-chercheuse* : Caterina Albanese, doctorante, Département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal.

*Directrice de recherche et superviseure* : Ghayda Hassan, Ph.D, professeure, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, Succ. Centre-ville, Montréal, Québec, H3C 3P8, tel : 514-987-3000 # 4946.

Bonjour,

Vous et votre enfant êtes invités à participer à un projet de recherche. Il est important de bien lire et de comprendre le présent formulaire d'information et de consentement. Il se peut que cette lettre contienne des mots ou des expressions que vous ou votre enfant ne compreniez pas ou que vous ayez des questions. Si c'est le cas, n'hésitez pas à nous en faire part. Prenez tout le temps nécessaire pour vous décider.

#### **1) En quoi consiste cette recherche?**

Vous et votre enfant êtes invités à prendre part à ce projet de recherche visant à mieux comprendre ce que vous transmettez à votre enfant de votre identité en tant que parent salvadorien. Il est aussi question de mieux comprendre la perception qu'à votre enfant de l'école et de ce qu'il pense de la relation entre sa famille et son école en général.

Cette recherche s'inscrit dans le cadre de la réalisation d'une thèse doctorale de psychologie à l'Université du Québec à Montréal sous la supervision de Mme Ghayda Hassan, Ph. D

#### **2) Si mon enfant et moi nous nous impliquons dans cette recherche, que sera-t-il concrètement attendu de nous?**

Votre participation et celle de votre enfant à ce projet consiste à prendre part à une entrevue individuelle (maximum de 3), dans la langue de votre choix, d'une durée d'une heure environ.

Durant l'entrevue, il s'agira pour vous, en tant que parent, à partir d'un certain nombre de thèmes et de questions ouvertes de nous parler de votre vécu de l'immigration et de ce que vous pensez de votre relation avec le monde scolaire de votre enfant. Nous allons également aborder ensemble certains aspects de votre histoire avant et après votre arrivée au Canada. Pour votre enfant, il s'agira, à partir de questions ouvertes, de recueillir de manière non intrusive, ce qu'il pense en général sur sa famille, son école et sur son identité.

Les entrevues pourront avoir lieu dans l'une des salles de l'organisme COPATLA avec lequel vous et votre enfant êtes familiers ou à l'endroit de votre choix. Les entrevues seront enregistrées sur une enregistreuse numérique avec votre permission. Ceci sert à retranscrire l'entrevue sur un fichier d'ordinateur pour que nous puissions analyser son contenu. Aucune information dans le fichier informatique ne permettra de vous identifier ou d'identifier votre enfant.

### **3) Y aura-t-il des avantages pour moi et mon enfant à participer à cette recherche?**

Vous et votre enfant ne retirerez aucun avantage direct à participer à ce projet de recherche. Cependant, votre participation et celle de votre enfant contribueront à l'avancement des connaissances sur la transmission et la construction identitaire des enfants de la deuxième génération d'immigration de la communauté salvadorienne à Montréal. Cette recherche permettrait de comprendre en profondeur des sujets jusque-là peu étudiés quant à la relation famille-école telle que perçue par les enfants et leurs parents.

### **4) Ma participation et celle de mon enfant à cette recherche entraînera-t-elle pour nous des risques ou des inconvénients?**

Il n'y a pas de risque important associé à votre participation et à celle de votre enfant à cette rencontre. Cependant, certaines questions ou certains sujets abordés pourraient raviver des émotions fortes en vous ou en votre enfant liées à vos expériences actuelles ou passées. Vous et votre enfant demeurez libres de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante ou dérangeante et sans avoir à vous justifier. Une ressource d'aide appropriée pour vous ou votre enfant pourra vous être proposée si vous ou votre enfant souhaitez discuter davantage de votre situation.

### **5) Est-ce que les renseignements que mon enfant et moi donnerons seront anonymes et confidentiels?**

Tous les renseignements recueillis lors des entrevues seront anonymes et confidentiels. Vos propos et ceux de votre enfant durant l'entrevue seront rendus anonymes dans la thèse ou dans les articles issus de la thèse. Seules l'étudiante-chercheuse et la directrice de recherche auront accès à votre enregistrement et à celui de votre enfant de même qu'au contenu de vos transcriptions. Aucun élément des rapports de recherche ne permettra de retracer votre identité et celle de votre enfant ou celle de personne tierce dans votre famille.

Afin de ne pas permettre de vous identifier et d'identifier votre enfant, on vous attribuera un numéro de code dont seules la chercheuse et sa directrice auront la liste correspondante. Le matériel de recherche (enregistrement numérique et transcription) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé dans le bureau de l'étudiante-chercheuse pour la durée totale du projet. Aucune information permettant de vous identifier ou d'identifier votre enfant d'une façon ou d'une autre ne sera publiée, c'est-à-dire qu'il ne sera pas possible de savoir qui a dit quoi. Vos renseignements personnels et ceux de votre enfant seront détruits 5 ans après la fin du projet de recherche. Les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans le bureau fermé du chercheur principal.

**6) Est-ce que mon enfant et moi pourrions connaître les résultats de la recherche?**

Les résultats de cette recherche seront diffusés dans le cadre de la rédaction d'une thèse de doctorat en psychologie. Si vous ou votre enfant souhaitez obtenir un résumé écrit des résultats de la recherche, veuillez indiquer une adresse où nous pourrions vous le faire parvenir, ou bien un numéro de téléphone où le chercheur pourrait vous rejoindre pour vous faire part des résultats. Aussi, il sera question de présenter les résultats généraux de la recherche aux parents accompagnés de leur enfant dans le cadre d'un après-midi à l'organisme COPATLA.

**7) Est-ce que mon enfant et moi recevrons une compensation pour notre participation à la recherche?**

Vous et votre enfant ne recevrez aucune compensation financière pour votre participation à la recherche.

**8) Est-ce que mon enfant et moi sommes obligés de participer à la recherche ou d'y participer jusqu'à la fin?**

Votre participation et celle de votre enfant à ce projet est totalement volontaire. Cela signifie que vous et votre enfant acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure et que par ailleurs vous et votre enfant êtes libres de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche sans aucune conséquence négative pour vous. Sachez que les responsables de la recherche ont le souci de protéger le droit des personnes qui participent à la recherche. Dans ce cas et à votre demande ou à celle de votre enfant, les renseignements concernant vous et votre enfant seront détruits. La chercheuse pourrait-elle aussi décider d'interrompre la participation de votre enfant ou d'arrêter la recherche si elle pense que c'est dans l'intérêt de votre enfant ou de l'ensemble des participants.

**9) Si mon enfant et moi avons besoin de plus d'information avant de nous décider ou tout au long de la recherche, qui pourrai-je contacter?**

Si vous ou votre enfant avez des questions concernant cette recherche, vous pouvez contacter l'étudiante-chercheuse, Caterina Albanese, au numéro 514 710-1523. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter : Ghayda Hassan, Ph.D, professeure, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal, tel : 514 987-3000 # 4946, hassan.ghayda@uqam.ca.

**10) Consentement à la recherche**

Je comprends le contenu de ce formulaire de consentement et je consens à ce que mon enfant et moi participions à cette recherche sans contrainte ni pression. Je certifie qu'on nous a expliqué verbalement le contenu de ce formulaire de consentement. Mon enfant et moi avons pu poser toutes nos questions et nous avons obtenu des réponses satisfaisantes. Mon enfant et moi avons eu tout le temps nécessaire pour prendre notre décision.



## FORMULARIO DE INFORMACIÓN Y DE CONSENTIMIENTO PARA LOS PADRES Y EL NIÑO- Dirijido a los padres

**Título de la investigación: « Los niños de inmigrantes: entre la familia y la escuela. Transmisión y construcción identitaria en las familias salvadoreñas de Montreal.»**

*Estudiante-investigadora:* Caterina Albanese, estudiante al doctorado en el Departamento de psicología de la Universidad de Quebec en Montreal.

*Directora de investigación y supervisora:* Ghayda Hassan, Ph.D, profesora en el Departamento de psicología de la Universidad de Quebec en Montreal, C.P. 8888, Succ. Centre-ville,

Señor/Señora

Usted y su hijo(a) están invitados a participar en un proyecto de investigación. Es importante que lean y comprendan bien el presente formulario de información y de consentimiento. Puede que este documento contenga palabras o frases que usted o su hijo(a) no comprendan o que tengan preguntas. Si es el caso, por favor no duden en hacérselo saber. Tomen todo el tiempo necesario para tomar una decisión.

### 1) En qué consiste esta investigación?

Usted y su hijo(a) están invitados a participar en este proyecto de investigación que tiene el propósito de comprender mejor lo que usted, como padre, de origen salvadoreño, transmite sobre su identidad a su hijo(a). También, queremos comprender mejor la percepción que tiene su hijo(a) sobre la escuela y cómo ve la relación entre su familia y su escuela en general.

Esta investigación se inscribe en el marco de la realización de una tesis doctoral de psicología de la Universidad de Quebec en Montreal bajo la supervisión de la Sra. Ghayda Hassan, Ph. D

### 2) Si mi hijo(a) y yo nos implicamos en este proyecto de investigación, qué se espera concretamente de nosotros?

Su participación y de la su hijo(a) a este proyecto de investigación consiste en tomar parte en una entrevista (máximo de 3), de una duración de más o menos una hora en el idioma que ustedes prefieran (francés o español).

Durante la entrevista, se tratara para usted, como padre, a partir de ciertos temas y preguntas abiertas que nos hable sobre su experiencia de inmigración y sobre su visión de la relación que mantiene con el mundo escolar de vuestro hijo(a). Abordaremos también juntos ciertos aspectos de vuestra historia antes y después de su llegada a Canadá. En la entrevista con su hijo(a), se tratara de hacerle algunas preguntas abiertas y de tomar en cuenta, de manera no intrusiva, lo que él o ella piense en general sobre su familia, su escuela y su identidad.

Las entrevistas pueden tener lugar en una de las salas del organismo COPATLA que usted y su hijo(a) conocen bien o también en cualquier otro lugar que os convenga mejor. Las entrevistas serán grabadas en una grabadora numérica con su permiso. La grabación sirve para poder transcribir la entrevista en un archivo de ordenador para que podamos analizar el contenido de la entrevista. Estén asegurados que ninguna información del archivo informático permitirá de identificarlo a usted o a su hijo(a).

### **3) Cuáles son las ventajas para mí y mi hijo(a) en participar en este proyecto de investigación?**

Usted y su hijo(a) no van a sacar ningún beneficio directo participando en este proyecto de investigación. Sin embargo, su participación y la de su hijo(a) contribuirá a hacer avanzar los conocimientos sobre la transmisión y la construcción de la identidad de los niños de la segunda generación de la comunidad salvadoreña en Montreal. Este proyecto de investigación permitirá comprender más en profundidad temas que han sido muy poco estudiados hasta ahora sobre la relación que existe entre la familia y la escuela según como es vista por los niños y los padres.

### **4) Mi participación y la de mi hijo(a) en este proyecto de investigación puede dar lugar a ciertos riesgos o desventajas para nosotros?**

No hay riesgos importantes asociados a su participación y a la de su hijo(a) relacionados con nuestros encuentros. Sin embargo, ciertas preguntas o temas que se aborden pueden hacerles revivir, a usted o a su hijo(a) emociones fuertes que pueden estar ligadas a vuestro pasado o presente. Usted y su hijo(a) son libres de no contestar a ciertas preguntas que os incomoden o molesten y eso sin tener que justificarlos. Si en caso que este tipo de situación surgiera, y si lo desean, les daremos referencias de lugares donde podrán beneficiarse de una ayuda o de una escucha que sea la más cómoda y apropiada para usted y su hijo(a).

### **5) Las informaciones que daremos mi hijo(a) y yo, serán anónimas y confidenciales?**

Todas las informaciones que obtendremos de las entrevistas serán anónimas y confidenciales. Sus palabras y las de su hijo(a) durante las entrevistas serán convertidas en palabras anónimas dentro de la tesis o dentro de los artículos que provengan de la tesis. Solo la estudiante-investigadora y la directora de investigación tendrán acceso a sus grabaciones y a las de su hijo(a). Lo mismo se aplica para el contenido de la transcripción de sus palabras. Ningún elemento de los informes de la investigación permitirá identificarlo a usted y a su hijo(a) o a cualquier miembro de su familia.

Para que no se pueda identificarlo a usted o a su hijo(a), os atribuiremos un número de código del cual solo la investigadora y su directora podrán saber a quién corresponde. Todo el material de la investigación (grabaciones numéricas y transcripciones) además de vuestro formulario de consentimiento serán conservados por separado y bajo llave en la oficina de la estudiante-investigadora durante toda la duración del proyecto. Ninguna información permitirá identificarlo a usted o a su hijo(a) y tampoco ninguna información será publicada. En este caso, no será posible saber quién ha dicho qué en las grabaciones. Sus informaciones personales y las de su hijo(a) serán destruidas 5 años después del final del proyecto de investigación. Las informaciones serán guardadas en un mueble bajo llave en la oficina de la investigadora principal que se mantendrá cerrada.

### **6) Podremos conocer, mi hijo(a) y yo, los resultados de la investigación?**

Los resultados de esta investigación se darán a conocer en el marco de la redacción de una tesis de doctorado en psicología. Si usted o vuestro hijo(a) desean obtener un resumen escrito de los resultados de la investigación, dejen una dirección donde podremos mandárselos, o bien dejen un número de teléfono para que la investigadora pueda comunicarle los resultados. También, pensamos presentar los

resultados generales de la investigación a los padres acompañados de su hijo(a) en el marco de una tarde o merienda que se organizara en COPATLA.

**7) Recibiremos, mi hijo(a) y yo, una compensación para nuestra participación en la investigación?**

No se dará ninguna compensación monetaria por vuestra participación y la de su hijo(a) en la investigación.

**8) Mi hijo(a) y yo estamos obligados de participar en la investigación o de quedarnos hasta el final?**

Su participación y la de su hijo(a) en este proyecto es totalmente voluntaria de vuestra parte. Esto significa que usted y su hijo(a) aceptan de participar a este proyecto sin haber sido forzados o presionados por nadie y que además en cualquier momento, usted y su hijo(a), sois libres de poner fin a vuestra participación sin que eso tenga ninguna consecuencia negativa para usted y su hijo(a). Es importante que sepan que los responsables de la investigación tienen la preocupación de proteger los derechos de las personas que participan a esta investigación. En este caso, sepa que se destruyeran todas las informaciones sobre usted y su hijo(a) si ustedes lo piden. La investigadora podría también decidir de interrumpir la participación de vuestro hijo(a) o de parar la investigación si ve que es por el bien de su hijo(a) o del conjunto de los participantes de la investigación.

**9) A quién puedo contactar si mi hijo(a) y yo necesitamos mayor información antes de tomar una decisión o a lo largo de la investigación?**

Si usted o su hijo(a) tienen preguntas acerca de esta investigación, pueden contactar a la estudiante-investigadora, Caterina Albanese, al número (514) 710-1523. Para toda información que tenga que ver con las responsabilidades del equipo de investigación sobre el plan ético de la investigación o para expresar una queja o comentarios, pueden comunicar con la Sra. Ghayda Hassan, Ph.D, profesora en el Departamento de psicología de la Universidad de Quebec en Montreal, al número: 514-987-3000 #4946, hassan.ghayda@uqam.ca.

**10) Consentimiento de la investigación**

Comprendo el contenido de este formulario de consentimiento y consiento a que mi hijo(a) y yo participemos a esta investigación sin haber sido forzados, ni bajo ninguna presión. Certifico que nos han explicado verbalmente el contenido de este formulario de consentimiento. Mi hijo(a) y yo hemos podido hacer todas las preguntas y hemos obtenido respuestas que nos satisfacen. Mi hijo(a) y yo hemos tenido el tiempo necesario para tomar nuestra decisión.

Comprendo que mi hijo(a) y yo somos libres de participar o no en esta investigación sin que seamos perjudicados. Estoy al corriente que mi hijo(a) y yo podemos retirar nuestra participación en todo momento con un simple aviso verbal y sin dar explicaciones y sin que tal decisión nos perjudique.

Comprendo también que firmando este formulario, mi hijo(a) y yo, no renunciamos a ningunos de nuestros derechos legales y tampoco liberamos a los investigadores de sus responsabilidades civiles y profesionales.



## ANNEXE C

### GUIDE D'ENTRETIEN – POUR LE PARENT

#### **ESPACE FAMILIAL**

#### **INFORMATIONS SUR LA SITUATION PRÉ-MIGRATOIRE**

**Dans cette partie, je vais vous demander de me parler sur des situations diverses que vous avez vécues dans votre pays d'origine et qui ont motivé votre décision de venir vivre au Canada.**

1. Est-ce que vous pourriez me parler des circonstances qui ont entouré votre départ de votre pays d'origine?
2. Est-ce que les circonstances ont été les mêmes pour votre conjoint(e) (si d'origine salvadorienne)?
3. Est-ce que les circonstances ont été les mêmes pour les membres de votre famille?
4. Dans votre pays d'origine, est-ce que vous ou des membres de votre famille avez été témoins ou avez souffert de situations liées à la guerre civile au Salvador? (persécutions, menaces, incarcérations, assassinats, tortures, disparitions, destruction de la maison familiale, récoltes, etc.)

#### **INFORMATIONS SUR LA SITUATION POSTMIGRATOIRE**

**Dans cette partie, je vais vous demander de me parler des circonstances qui ont entouré votre arrivée et des événements qui sont survenus dans votre vie et dans celle de votre famille, ici à Montréal.**

1. En quelle année êtes-vous arrivé au Canada (ville)?
2. Est-ce que vous êtes arrivé seul(e)?
3. Est-ce qu'il y avait des membres de votre famille ou des proches déjà installés au Canada?
4. Comment s'est passée votre arrivée?
  - a. Qu'est-ce qui a facilité votre installation au Canada?
  - b. Quelles ont été les difficultés que vous avez rencontrées en vous installant au Canada? (Obtenir un emploi, un logement, communiquer, s'adapter aux coutumes, aliments, etc.)
5. Comment décririez-vous votre expérience d'être devenu parent immigrant au Canada?
  - a. À quel moment est-ce arrivé? (années ou mois après l'arrivée au Canada)  
(explorer dans le discours les difficultés et avantages d'être un parent immigrant et si celles-ci perdurent ou ont changé aujourd'hui)
6. Comment définiriez-vous vos défis dans votre rôle de parent immigrant?
7. Comment décririez-vous votre enfant? Comment décririez-vous la relation avec votre enfant?

8. Comment décririez-vous l'atmosphère familiale?
9. Quelles sont les valeurs que vous transmettez à votre enfant? (est-ce seulement des valeurs traditionnelles du pays d'origine ou composées par celles aussi du pays d'accueil; explorer dans le discours la cohabitation possible entre les deux)

### **ESPACE SCOLAIRE ET RELATION FAMILLE-ÉCOLE**

***Dans cette partie, je vais vous demander de me parler de votre perception en tant que parent de la relation que vous maintenez avec l'école de votre enfant. Il s'agira aussi que me vous me parliez de votre implication scolaire et personnelle auprès de votre enfant.***

1. De *quelle* manière vous vous impliquez auprès de l'école de votre enfant? Aimerez-vous vous impliquer davantage? De quelle manière? Existents-ils des obstacles à votre implication scolaire?
2. Comment définiriez-vous la nature de vos relations (cordiale, absence de relation, conflictuelle, etc.) avec les membres (professeur, éducatrice, etc.) de l'école de votre enfant?
3. Vous sentez-vous partenaire de l'école par les enseignants de votre enfant? (faire partie des discussions, réunions, etc.)
4. Selon vous, est-ce que les enseignants de votre enfant s'intéressent à votre culture d'origine et veulent en connaître davantage sur celle-ci?
5. Selon vous, est-ce que les enseignants sont à l'écoute de certains de vos besoins/difficultés que vous pouvez expérimenter en tant que parent?
6. Avez-vous déjà eu à négocier avec un professeur de l'école de votre enfant? Êtes-vous satisfait(e) du dénouement?
7. Selon vous, est-ce que l'école de votre enfant a une influence sur son identité? De quelle manière? Comment cela est-il vécu dans la famille?

### **Fin de l'entrevue**

L'entrevue est terminée, est-ce que vous pourriez me dire ce que vous en pensez?

Est-ce que vous aimeriez ajouter autre chose?

**ANNEXE D**  
**GUIDE D'ENTRETIEN – POUR L'ENFANT**

**Données sociodémographiques**

Âge :

Sexe :

Rang dans la fratrie :

Niveau du primaire :

***ESPACE FAMILIAL***

**Informations sur le contexte pré- et postmigratoire des parents tel que perçu par l'enfant**

**J'aimerais que tu me parles de l'histoire de tes parents et de ta famille.**

1. Qu'est-ce que tu sais du pays d'origine de tes parents?
2. Est-ce que tu sais pourquoi ils sont venus au Canada?
3. Est-ce que tes parents sont déjà retournés au Salvador? Ont-ils des contacts avec la famille là-bas? Toi, y es-tu déjà allé? As-tu des contacts avec de la famille ou autres personnes là-bas?
4. Quelle est la langue que tu parles le plus à la maison?
5. Est-ce que tes parents participent à des activités organisées avec d'autres familles salvadoriennes? Si oui, lesquelles?
6. Qu'est-ce que tes parents te racontent à propos de la culture salvadorienne?
7. Est-ce que tu peux me parler des choses importantes que tes parents essayent de t'enseigner? Comment aimeraient-ils que tu sois comme enfant? Avec eux? Avec les autres? (valeurs, appartenance culturelle, qualités)
8. Quand est-ce que tu te sens plus salvadorien et quand est-ce que tu te sens plus québécois ou canadien?
9. Comment est-ce que tes parents te décriraient? Et toi, comment te décrirais-tu?

## **ESPACE SCOLAIRE**

### **Informations sur l'espace scolaire tel que perçu par l'enfant**

***J'aimerais que tu me parles maintenant de comment tu te sens à l'école, de ta relation avec tes enseignants et les autres élèves.***

1. Comment trouves-tu ton école? Qu'est-ce que tu aimes? Qu'est-ce que tu aimes moins?
2. Comment te sens-tu par rapport aux autres élèves de l'école ou de ta classe?
  - a. Est-ce qu'à l'école tu te sens « comme » les autres élèves? Qu'est-ce qui te rend comme eux?
  - b. Est-ce qu'à l'école tu te sens « différent » des autres élèves? Qu'est-ce qui te fait sentir différent?
3. Est-ce que les enseignants s'intéressent à la culture de tes parents, à ta famille? Est-ce que les autres élèves s'intéressent à la culture de tes parents, à ta famille?
4. Comment me décrirais-tu ta relation avec tes enseignants? Est-ce qu'il y en a un(e) que tu aimes plus que les autres? Qu'est-ce que tu aimes chez lui (elle)? Est-ce qu'il y a des enseignants que tu n'aimes pas? Qu'est-ce que tu n'aimes pas chez lui (elle)?
5. Est-ce que tu peux parler à quelqu'un à l'école de tes difficultés?

### **Informations sur les stratégies de négociation identitaire que l'enfant utilise en lien avec la relation famille-école**

***J'aimerais que tu me parles de toi, de ton identité (enfant né au Québec, mais de parents salvadoriens) et comment tu vis cette identité à l'école et à la maison.***

1. Quand on te demande d'où tu viens, que réponds-tu habituellement?
2. Est-ce important pour toi de parler du pays d'origine de tes parents à l'école?
3. Comment te fais-tu des amis? Tes amis sont-ils latino-américains ou québécois ou autres? Comment tes amis te décriraient-ils?
4. Est-ce que tu trouves que ce que tu apprends à la maison et ce que tu apprends à l'école c'est pareil ou différent? Comment? Peux-tu me parler de ce que tu aimes à l'école? De ce que tu aimes à la maison? Peux-tu me parler de ce que tu n'aimes pas à la maison? Et à l'école? Est-ce que tu crois que tes parents et enseignants sont d'accord sur des choses qui te concernent? Ou ont des opinions différentes sur des choses? Est-ce que tu trouves que les choses qui sont importantes pour tes parents sont les mêmes que les choses qui sont importantes pour tes enseignants? Ou c'est différent? Comment?
5. (Quelles sont les valeurs semblables et les valeurs différentes à la maison et à l'école?) (Explorer dans le discours les différences et similitudes ou conflits) Est-ce qu'il arrive parfois que tu te sentes obligé(e)

de choisir entre ce qu'on te dit à l'école et ce qu'on te dit ou comment tes parents pensent à la maison?  
Comment fais-tu alors?

En quoi trouves-tu que ta famille et ton école sont pareilles et en quoi sont-elles différentes? Est-ce que tu te sens des fois perdu entre ce que veulent tes parents et ce que veulent tes enseignants? Peux-tu me donner des exemples? Est-ce que tu sens que tu dois choisir alors qui a raison? Et comment fais-tu?

6. Comment trouves-tu cela de parler une langue différente à la maison et à l'école? (Espagnol à la maison et Français à l'école)
7. Est-ce qu'il t'arrive des fois de ne pas te sentir bien à la maison? Et à l'école? Et qu'est-ce que tu fais pour te sentir mieux à la maison? Et à l'école?
8. S'il y a quelque chose que tu peux changer dans tes parents, ce serait quoi?
9. S'il y a quelque chose que tu peux changer dans l'école, ce serait quoi?

### **Fin de l'entrevue**

L'entrevue est terminée, est-ce que tu pourrais me dire ce que tu en penses?

Est-ce que tu aimerais ajouter autre chose?

## ANNEXE E

### PROFIL SOCIODÉMOGRAPHIQUE DES PARENTS PARTICIPANTS

Parents	Âge au moment de l'entrevue en 2013	Année au moment d'arrivée au Canada	Nombre d'années au Canada	Statut civil	Niveau de scolarité	Nombres d'enfants	Nombre d'enfants nés au Québec	Lieu de passation	Durée et nombre d'entretiens
Manuel-Antonio	46	1987 20 ans	26	non marié	Équivalent Cegep au Salvador	3	3	Organisme COPATLA	2 h 30 1 entretien
Luis-Ángel	49	1989 25 ans	24	marié	Équivalent Cegep au Salvador	2	2	Domicile familial	3 h 20 2 entretiens (1 h au 2 <sup>e</sup> )
Nuria	45	1974 7 ans	39	mariée	Baccalauréat Universitaire à Montréal	3	3	Domicile familial	3 h 2 entretiens (45 min au 2 <sup>e</sup> )
Consuelo	40	1992 19 ans	21	séparée	Secondaire III du Salvador	5 (une fille décédée)	2	Domicile familial	3 h 20 2 entretiens (2 h au 2 <sup>e</sup> )
Armando	51	1986 24 ans	27	marié	Secondaire V du Salvador	3	3	Église Nuestra Señora de Guadalupe	2 h 45 1 entretien
Juana	40	1995 22 ans	18	séparée	Universitaire en médecine non terminé au Salvador	4	4	Domicile familial	3 h 30 2 entretiens (80 min au 2 <sup>e</sup> )
Milagros	43	1993 23 ans	20	mariée	Secondaire V du Salvador	2	2	Domicile familial	3 h 10 1 entretien

**ANNEXE F**  
**CARACTÉRISTIQUES DES ENFANTS PARTICIPANTS**

<b>Enfant</b>	<b>Nom du parent</b>	<b>Âge au moment de l'entrevue</b>	<b>Année de naissance</b>	<b>Niveau de scolarité</b>	<b>Lieu de passation</b>	<b>Durée et nombre d'entretiens</b>
Alfred	Armando	8 ans	2005	2 <sup>e</sup> année	Église Nuestra Señora de Guadalupe	45 min 1 entretien
Luis-Alberto	Luis-Ángel	12 ans	2001	5 <sup>e</sup> année	Domicile familial	1 h 00 2 entretiens (30 min au 2 <sup>e</sup> )
Kelly	Consuelo	10 ans	2003	4 <sup>e</sup> année	Domicile familial	1 h 10 1 entretien
Walter	Milagros	12 ans	2001	6 <sup>e</sup> année	Domicile familial	1 h 35 min 1 entretien
Jorge	Juana	10 ans	2003	4 <sup>e</sup> année	Domicile familial	1 h 15 2 entretiens (40 min au 2 <sup>e</sup> )
Estibaliz	Nuria	12 ans	2001	6 <sup>e</sup> année	Domicile familial	1 h 30 2 entretiens (55 min au 2 <sup>e</sup> )
Juan-Claudio	Manuel-Antonio	11 ans	2002	5 <sup>e</sup> année	Organisme COPATLA	1 h 15 1 entretien

**ANNEXE G**  
**DONNÉES SUR LE FLUX MIGRATOIRE DES SALVADORIENS**



Source : [Wikipedia.org/wiki/Salvador](https://fr.wikipedia.org/wiki/Salvador)

En 1996, 24 125 Salvadoriens ont immigré au Canada (Statistique Canada, 1996)

Entre 2001-2010 6 630 Salvadoriens ont immigré au Canada (Statistique Canada, 2016)

En 2020, 42 767 ont fui le Salvador à l'international (Portail sur les données migratoires, 2020)

**ANNEXE H**  
**CERTIFICAT D'ÉTHIQUE**



Université du Québec à Montréal



Comité institutionnel d'éthique de la  
recherche avec des êtres humains

No du certificat : A-120009

**CERTIFICAT D'ÉTHIQUE**

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM, a examiné le protocole de recherche suivant et jugé conforme aux pratiques habituelles. Il répond aux normes établies par le Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (juin 2012).

**Protocole de recherche**

**Chercheur(e) principal(e) :** Caterina Albanese

**Unité de rattachement :** Doctorat en psychologie

**Directrice :** Ghayda Hassan (département de psychologie)

**Titre du protocole de recherche :** Les enfants de migrants : entre la famille et l'école. Transmission et construction identitaire chez les familles salvadoriennes à Montréal.

**Organisme de financement :**

**Modalités d'application**

Les modifications importantes pouvant être apportées au protocole de recherche en cours de réalisation doivent être communiquées au comité<sup>1</sup>.

Tout évènement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité ou l'éthicité de la recherche doit être communiqué au comité.

Toute suspension ou cessation du protocole (temporaire ou définitive) doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat d'éthique est valide jusqu'au 29 octobre 2013. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique. Le rapport d'avancement de projet (renouvellement annuel ou fin de projet) est requis pour le : 29 septembre 2013 : <http://www.recherche.uqam.ca/ethique/humains/comites-reunions-formulaires-eth-humains/cier-comite-institutionnel-dethique-de-la-recherche-avec-des-etres-humains.html>

29 octobre 2012

Christa Japel, Ph.D.  
Professeure  
Présidente par intérim

Date d'émission initiale du certificat

<sup>1</sup> Modifications apportées aux objectifs du projet et à ses étapes de réalisation, au choix des groupes de participants et à la façon de les recruter et aux formulaires de consentement. Les modifications incluent les risques de préjudices non-prévus pour les participants, les précautions mises en place pour les minimiser, les changements au niveau de la protection accordée aux participants en termes d'anonymat et de confidentialité ainsi que les changements au niveau de l'équipe (ajout ou retrait de membres).

**ANNEXE I**  
**TEXTE ORIGINAL EN ESPAGNOL DES RÉCITS CITÉS**  
**DANS LE CORPUS DE LA THÈSE DU CHAPITRE 5<sup>103</sup>**

p. 114

*Por la guerra, mi familia estuvo amenazada pero ya no podíamos más nosotros veníamos de un pueblo pequeño con muchos terrenos entonces los guerrilleros se lo llevaban todo. Luis-Ángel (p)*

*Mis padres los dos eran abogados, eran actores intelectuales [...] nuestra casa era un refugio para los que necesitaban ayuda, los que estaban heridos [...] los que estaban psicológicamente dañados y los que estaban listos para salir del país [...] eso era mucho riesgo para nuestra familia. Juana (p)*

p. 115

*A mi hermano se llevaron de fuerza, la guerrilla [...] no pudimos decir nada [...] sino nos acribillaban a balazos [...] al día siguiente, dejamos la casa para la ciudad, no podíamos contar con nadie [...] Eso también paso con otro vecino que no quiso enrollarse con la guerrilla porque después lo agarraban la guerrilla, estaba escondido, pero lo encontraron. Armando (p)*

*Es un país muy pobre que ahora es... es...más moderne. No sé nada más.  
No sé pourquoi vinieron acá... Alfredo (e)*

*Mi mama tenía temor porque mi mama era profesora y ella quería expresarse, denunciar la situación que no dejaban a los profesores enseñar cuando estalla la guerra pues andaban que secuestraban a los maestros, a los profesores [...] una familia que estaba a la par de la casa donde nosotros vivíamos había otra señora que igual era profesora y ella desapareció. La secuestraron y nunca más. Milagros (p)*

p. 116

*Yo sé que en El Salvador hubo una guerra larga y mi madre huyó del país, mis abuelitos, ellos se quedaron. No conozco todo lo que pasó « mais je sais » que hubo una guerra larga. Walter (e)*

*¡Tuvimos que irnos y dejar nuestra casa, nuestros campos y cosechas, el trabajo de toda una vida [...] le ponían fuego! ¡A todo! (tono desesperado) Cuando estábamos ahí (silencio) Eso quedo ahí ósea quedo abandonado (suspiro) Había que callarse, no teníamos voz, aun duele esto, duele... Manuel-Antonio (p)*

---

<sup>103</sup> Les récits originaux en espagnol sont présentés en mentionnant la page où ils apparaissent dans le texte de la thèse. Estibaliz est la seule enfant dont les propos n'apparaissent pas puisqu'elle a toujours utilisé le français dans son récit original.

*Mi padre se fue del Salvador para encontrar un mejor trabajo [...] la historia de mi familia en el Salvador es muy triste [...] mis papas me hablan de la revolución [...] es todo muy pobre.* Juan-Claudio(e)

*Pues la verdad yo era adolescente cuando se dio la guerra y con mi tía estábamos en un carnaval, en una fiesta, y de repente veíamos hacia arriba veíamos las luces de Bengalas y pensábamos que eran fuegos artificiales y cuando sacaron la música se escuchó un ruido (disparos) entonces salimos corriendo nos escondimos en una casa y pasamos toda la noche ahí en esa casa y afuera solo escuchabas disparos(silencio) nunca más volvimos como antes.* Milagros (p)

*Yo acá sigo viviendo un poco con el miedo, pero [...] pero es un miedo diferente [...] es el temor a que todo se vaya por la borda otra vez.* Milagros (p)

p. 117

*[...] miembros de mi familia fueron torturados (silencio), el miembro más cercano es el hermano de mi madre que fue cruelmente torturado entonces (suspiro) la gente que llegaba donde mis papas, habían sido secuestrados por los militares, torturados o violados por ellos (silencio) hablar de ello es importante, la gente tiene que saber lo que hemos vivido para poder parar esta violencia [...]* Juana (p)

*Mi otro hermano mayor trabajaba para un periódico progresista vigilado por los escuadrones de la muerte y la policía [...]. Algunos empleados como mi hermano fueron víctimas de esa violencia política directa. Mi hermano lo mataron en un accidente provocado [...] que le hicieron (silencio) Pienso siempre que hubo gente en nuestro entorno cerca que delataron [...]. Es ahí entonces que pensamos huir a Méjico.* Manuel-Antonio (p)

p. 118

*Yo pues pensaba que la guerra civil iba ser darnos una oportunidad de cambio [...] Yo quería lograr (suspiro) continuar mis estudios secundarios en la ciudad, pero la situación era peor de lo que pensaba [...]. Un día mi madrina me dice (silencio) jamás olvidaré el sufrimiento en sus ojos (largo suspiro) que mis primos que eran estudiantes militantes habían sido secuestrados y torturados por los militares (silencio) tenía miedo que me pasara lo mismo (lagrimas) entonces fue cuando yo decidí abandonar mi sueño.* Consuelo (p)

*Me acuerdo que no quería mirar (silencio) pero habían cadáveres, jóvenes, viejos, niños, algunos estaban desnudos (silencio) por todos lados donde íbamos mismo en los vertederos (baja la mirada).* Armando (p)

p. 119

*Después de que yo perdiera mi empleo en el régimen de pensiones[...] mis papas, ellos también, perdieron más de la mitad del salario que tenían, no teníamos electricidad, ni agua, pero ni modo, teníamos nuestro espíritu de lucha y continuamos ayudando a los más desfavorecidos y a esconder a los perseguidos[...] y eso a pesar de que el escuadrón de la muerte vino a nuestra casa[...] pero todo ello me preparo a hacer frente a todas las pruebas en mi vida.* Juana (p)

*Siempre recuerdo a mi mama llorando (silencio) mi padre se fue antes a estados unidos estuvo allá dos años siempre pensando que eso iba a pasar...pero en dos años se puse peor y mi mama*

*nos dijo una mañana después de una noche donde frente a la casa hubieron muchos disparos, mi mamá nos dijo no, esto no está para vivir acá y de un momento a otro desaparecen los niños (silencio) a las 4 de la madrugada nos fuimos con un pequeño saco a la capital y allí nos recibieron en la embajada porque teníamos contactos pudimos salir para Santa Ana en una avioneta...(llanto) jamás olvidaré todos los cadáveres en las calles de San Salvador y los tiros de las metralletas... Luis-Ángel (p)*

*Yo sé que está en América central [...] mi papá me habla mucho del Salvador y de las guerras que hubo (baja la mirada) Yo sé que mi papá nació en Ocolec y de lo que se come allá y que se come aquí también en casa [...] sé que fueron obligados a huir de la casa de ellos por culpa de la guerra. Luis-Alberto (e)*

p. 120

*Yo...(suspiro) Yo viví una tortura, fui violada por tres militares en la noche (llanto) de esa violación nació G (silencio) Yo denuncié uno de los militares porque lo conocía, tenía que hacerlo (silencio) Algunos familiares no estaban de acuerdo (suspiro) no querían (silencio) Entonces después empecé a ser perseguida y amenazada de muerte por los militares (baja la cabeza) tuve que dejar a mis tres niñitos que eran muy pequeños aún e irme... Consuelo (p)*

*Yo no solo me marché por la situación de guerra que fue horrible (suspiro) vivíamos con el miedo de ser matadas, violadas, pero al igual yo vivía con el miedo todos los días en mi casa por culpa de mi padre y hermano que eran alcohólicos (suspiro) me hicieron mucho daño (silencio) tenía que salir de esa tortura cotidiana. Gracias a Dios mi futuro marido estaba ya en Canadá. Milagros (p)*

p. 121

*¡Hacía poco menos de un año que había comenzado mis estudios en la Universidad nacional del Salvador, venía de comenzar cuando los policías mataron a mi hermano quien iba a la mismita(suspiro) Mi hermano se había juntado con la guerrilla urbana de San Salvador (silencio) Con el tiempo cerraron la Universidad, había siempre soldados, ¡policías por todas partes! Era vivir cada día con el terror y que nunca acababa... Manuel-Antonio (p)*

*La situación se puso muy peligrosa, había de más a más gente desaparecida en nuestro grupo de estudiantes (silencio) Mis amigos y yo hemos sufrido que nuestros sueños profesionales se rompieran. Milagros (p)*

*Masacraban a la gente a corte parejo.*

*¡Los guerrilleros metieron fuego a las cosechas y a las tierras de mis abuelos, el trabajo de toda una vida! (levanta la voz con cólera), destruyeron todita la casa cuando no estábamos! Luis-Ángel (p)*

p. 122

*¡Yo sé que mi papá no pudo ir a la escuela por culpa de la guerra (suspiro) había mucho peligro y siempre me lo repite todos los días! (suspiro impaciente), me dice también que tengo que ir a la Universidad porque mi papá ni mi mamá pudieron ir [...] Es muy importante para la familia [...] Yo soy el mayor [...]Juan-Claudio (e)*

p. 123

*Salir del Salvador fue muy duro. No quería (suspiro) yo tenía un trabajo, mis papas, mi familia, todo. Cuando llegué a Méjico fue una pesadilla (suspiro) finalmente encontré un trabajo en un campo de cosechas de maíz [...] durante tres meses trabajé más de catorce horas diarias (suspiro) pero el patrón me pagó solo un mes [...] de nuevo tenía que callarme y es ahí que decidir irme para los Estados. Manuel-Antonio (p)*

*¡Llevábamos solo 70\$ con nosotros y nuestras cosas personales [...] a unos 20 km antes de llegar a la frontera canadiense, el taxista, un mejicano, nos dije de bajarnos y nos roba (lágrimas en los ojos), lo suplicamos (tono de súplica) de no dejarnos en la carretera, pero se marchó! ¡Nos dejó allí! (tono de desesperación) Un camión que pasaba nos recogió (lagrimas). Juana (p)*

*Los recuerdos del Salvador se me vinieron muy rápido a la cabeza, pensé en las mujeres que fueron violadas delante de los maridos y familia, estaba paralizada por el miedo que me pasara lo mismo [...] Juana (p)*

p. 124

*Escúchame [...] yo vine acá porque antes yo andaba en los Estados durante dos años después de haber huido la guerra en el Salvador con todos los traumatismos que viví allá (suspiro) Mi hija mayor, que ya falleció (lagrimas), estaba con una mara de salvadoreños y nos iban a matar (se seca las lágrimas) Yo quería inmigrar sola a Canadá con mi hija pero mi pareja me amenazo que si él no venía con nosotras, me denunciaba por ser ilegal (silencio) Fue horrible (llanto) me fui sola sin mi hija con la idea que ella viniera junto a mi pero ya nunca más la volví a ver [...] Consuelo (p)*

*El apoyo de mi familia fue lo que me ayudo, nos ayudó a reconstruirnos después de tanto sufrimiento y perdidas [...] Luis-Ángel (p)*

*Cuando llego el bus a la frontera entre los Estados Unidos y Canadá, nos dijeron debajarnos [...] Los agentes allá nos dijeron que el solo modo de entrar a Canadá era de tener una persona que nos recibiera en su casa porque los hoteles estaban todos ocupados (suspiro) en aquella época, había un programa de ayuda para los refugiados que los acogían en los hoteles [...] Pero nadie me esperaba a mi (risa de vergüenza), ni amigos, ni familia, nada (silencio) Un tipo nicaragüense que estaba en el bus con un grupo de guatemaltecos me ofreció ir junto a ellos (silencio) Jamás olvidaré lo que hizo por mí, era un extraño para mí! Armando (p)*

p. 126

*Encontrar un ginecólogo ha sido muy complicado [...] y muy largo [...] estaba de cuatro meses (silencio) Pude encontrar un ginecólogo pero el problema era de entender al médico y el sistema de salud de acá [...] fue muy duro (suspiro. Llevaba un diccionario y comunicábamos por señas, el lenguaje universal (risa tímida). No pude aprender el francés porque estaba embarazada en invierno y tenía mucho miedo a caer en la calle (suspiro corto). Entonces [...] así es. La escuela no tenia seguro en caso de un accidente [...] no me sentía protegida Juana (p)*

*No tenía a nadie para acompañarme a las citas con el ginecólogo (baja la mirada) lloraba todo el tiempo (suspiro) me cambiaron tres veces de ginecólogo durante mi embarazo sin decirme por qué! (tono exasperado) nunca tenían interpretes (suspiro). Me mostraban la ecografía sin decirme nada o muy poquito, no comprendía nada (baja la cabeza) tenía miedo*

*y no hacía preguntas (suspiro largo). Quería volver a mi país volver con mi familia y mi mama [...] Esa idea estaba constantemente en mi cabeza (silencio) marchar (suspiro) lloraba (silencio) Allí, nadie deja a una mujer embarazada sola, está el apoyo de la comunidad. Milagros (p)*

*Este país me ayuda tanto! Fue difícil al inicio de mi embarazada pero este país me dio la oportunidad de todo! Me hizo renacer como mujer y me salvo la vida y la vida de mi hijo al nacer (suspiro) Mi trabajadora social hizo todito, me acompañó a las citas con el ginecólogo, traducía todo para mí y me encontró un psicólogo que hablaba español por mi depresión (suspiro). Este país hizo todo para que yo estuviera bien y mi hijo también. Doy gracias a Dios por este país! Consuelo (p)*

p. 127

*Tuve mucha ayuda de mi madre, mi abuela y la tía de mi madre durante mi embarazo y después cuando nació mi hijo (suspiro de alivio) de esta forma pude continuar mis estudios universitarios. Estaba claro para mí que no había ningún conflicto cultural y que podría transmitir a mi hijo la misma educación y los mismos valores familiares que me fueron transmitidos. Nuria (p)*

*Sabés, bueno eh yo esperé 12 años después de mi llegada a Canadá antes de pensar en tener un hijo (sonrisa) sí, así es [...] No es común para un latino (risas). Yo quería comprender bien la sociedad de acá antes de saber si quería formar una familia (silencio) Estoy de acuerdo con la autonomía que se da a los niños, la libertad de la palabra mismo con los padres (silencio) pero no quiero extremos tampoco! Como pasa en el Salvador donde hay que callarse delante de los padres (suspiro) Yo quiero que mi hijo se sienta igual de salvadoreño que quebequense, es posible [...] Armando (p)*

p. 128

*Ser padre acá me enseñó a adaptarme (silencio) a pasar más tiempo en casa que mi esposa que trabaja a veces hasta doce horas al día, aprendí a cocinar, lavar los platos y fregar el piso (sonrisa) Eso no es lo que hace un hombre en el Salvador! Mi papa nunca hizo esto! Pero es lo que he transmitido a mi hijo Juan-Claudio [...] También hace parte de mi nuevo papel de padre. Manuel-Antonio (p)*

*Ser un padre inmigrante está siempre lleno de incertidumbres sobre todo con el trabajo al cotidiano (suspiro) Las necesidades con las computadoras, celulares y el internet han aumentado mucho con mis hijos, tengo dos empleos para poder pagarlo todo y no es suficiente (suspiro) lo que me quita mucho tiempo con mi familia. Armando (p)*

p. 129

*Yo sé que mi familia acá vive en un país seguro y pacífico [...] pero no puedo parar de preocuparme que pueda suceder algo, cualquier cosa a mi hijo y que le impida continuar sus estudios (silencio) como me paso a mí en mi país [...] Manuel-Antonio (p)*

*Cuando yo me convertí padre acá con mi primer hijo (suspiro) quise darle la educación que mi padre me dio, es muy importante (silencio) es continuar con el legado del linaje familiar [...] no olvidarse de nuestros muertos, ni de la guerra, ni de nuestras tradiciones (silencio) no creo que sea compatible con los valores de acá [...] Luis-Ángel (p)*

p. 130

*Alfredo es un nombre que antes de todo es español, entonces cuando mi hijo habla con sus abuelos en el Salvador (sonrisa) el guarda su identidad salvadoreña pero es nacido acá entonces yo quiero que se mantenga autentico cuando se pronuncie su nombre en la escuela [...] y por todas partes si decide un día irse a vivir a Ontario o en otro lugar. Armando (p)*

*Mi hija mayor vivió un infierno en la escuela, los alumnos se burlaban de su aspecto y de su nombre, yo no quería que eso sucediera a mi hijo (suspiro) es por eso que se llama Jorge [...] se pronuncia George en francés, me comprendes? Pero tengo que decirte que he tenido otros problemas con la escuela. Juana (p)*

*Sabes (suspiro) yo no quiero que la escolaridad de mi hijo o mis hijos sea un sufrimiento [...] como lo fue para mí en el Salvador y por muchos más. Juana (p)*

*Todos los primeros nacidos en mi familia han llevado siempre un nombre compuesto con el nombre de Luis [...] es una tradición familiar (sonrisa) y si es niña sería Luisa [...] Es por eso que mi hijo se llama Luis-Alberto en honor a mi abuelo Luis-Alfonso, el primero en comprarse una pequeña parcela de tierra agrícola en el Salvador! (da un golpe en la mesa con orgullo) Mi hijo será el primero de nuestra familia en comprarse una casa acá algún día. Luis-Ángel (p)*

p. 131

*Mirad (silencio) jamás me sentí una extranjera acá, me recibieron con los brazos abiertos, siempre tuve el apoyo y la ayuda de Kelly, mi trabajadora social (sonrisa) Mi hija no es una extranjera tampoco, nació acá, tiene la piel blanca [...] es una quebequense! Le puse el nombre de Kelly en honor a mi trabajadora social que se ocupa ahorita de todos mis hijos (suspiro de alivio) Quiero que Kelly se sienta verdaderamente quebequense. Consuelo (p)*

*Mi hijo lleva el nombre de mis dos hermanos matados durante la guerra en el Salvador, Juan y Claudio. Juan-Claudio (e)*

*Si estoy acá, si mi hijo nació aca es gracias a lucha de sus tíos (lagrimas) eso nunca lo tiene que olvidar. Hay que tener cuidado con los valores y las maneras de educar quebequenses, no son las mismas que las nuestras. Manuel-Antonio (p)*

p. 132

*Sabes, mismo si yo le di un nombre español a mi hija, difícil de pronunciar, Estibaliz, me doy cuenta que la mezcla de las dos culturas es inevitable (silencio) a pesar de todos mis esfuerzos y los de toda mi familia acá [...] Nuria (p)*

*Nunca pronuncian bien mi nombre! La letra J en español no se pronuncia como en francés [...] solo mis amigos latinos la pronuncian bien ¡Y los ingleses [...] Me gusta mucho mi nombre, es un nombre fuerte (sonrisa) mis tíos que murieron en el Salvador se llaman como yo [...] Juan-Claudio (e)*

*Euh [...] en mi escuela de antes como era pequeño [...] en primer año estaba en una escuela en el centro de la ciudad en Westmount, era una escuela donde no habían profesores de otros*

*países y yo era el único latino (suspiro) me intimidaban por culpa de mi nombre que es hispano, pero ahora, soy orgulloso más que antes de ser Latino (sonríe).* Luis-Alberto (e)

*En mi escuela, euh [...] hay muchos niños québécois, rusos, italianos, ben me gustaría hablar italiano o ruso (sonríe) mi nombre no es italiano pero en italiano ça se prononce Giorgio, mi amigo me lo dijo [...] En español, mi familia lo pronuncia Jorge y en francés es George y en ruso mi profe de historia me dijo que se pronuncia Georgi.* Jorge (e)

p. 134

*Contaminar mi hija.*

*La rabia que me queda en mi corazón.*

*Entiéndeme, sigo con bastante sufrimiento cuando pienso en todo lo que he vivido en El Salvador, con mi familia, con los militares (silencio) y después en los Estados-Unidos, es esa mi historia (baja la mirada) Yo no puedo contarla a mi hija porque le transmitiría el odio, el miedo (suspiro) Yo le dí una medalla protectora que me dio mi tía, la única que me mostró cariño [...] Que Dios la tenga en su Gloria.* Consuelo (p)

p. 135

*Mi mamá euh [...] no me habla mucho del Salvador y de la familia [...] tengo hermanos mayores que viven en los Estados [...] sé que mi mamá quería mucho a una tía [...] Un día participé a un concurso sobre las regiones del Salvador, representé a la ciudad de Sonsanate, es la ciudad donde vivía la tía de mi mamá, yo llevaba puesta su medalla, me sentí muy feliz porque llegué en segundo lugar.* Kelly (e)

*Kelly, mi trabajadora social es como la madrina de mis hijos, pero también está la antigua profesora de mi hija, ella es como una hermana para mi [...] mi verdadera familia está acá.* Consuelo (p)

*A evitar.*

*Transmitirle el coraje de luchar en contra de las injusticias, es lo que mi familia siempre ha hecho hasta ahorita, quiero que mi hijo lo comprenda y sepa de donde es él.*

*Eso fue lo que pasó, no se puede cambiar nada y no sirve de nada contárselo a mi hijo.* Armando (p)

p. 136

*No sé.*

*Es un país diferente.* Alfredo (e)

*Mi abuelita y mi madre me llevaron a la escuela donde mi abuelita daba clases pero no pudo continuar por culpa de la guerra, ella me explicó que mataban a los profesores.* Walter (e)

*Señalar.*

*Una parte de la historia de la familia está allá en el Salvador pero que hay otra que se construye en Canadá.* Milagros (p)

*Mi hijo conoce bien la historia de la guerra, lo que la familia soportó, vivió y sufrió sin contar con todas las pérdidas y sacrificios [...] ahorita él tiene 12 años y tiene que entender que hay que luchar aún más acá para mantener nuestra identidad y orgullo [...] Nunca tiene que avergonzarse de sus raíces salvadoreñas.* Luis-Ángel (p)

*Estoy orgulloso de mi familia [...] para mi hermanito soy un ejemplo yo le muestro como ser más salvadoreño [...] y nunca tenerle miedo a nadie.* Luis-Alberto (e)

p. 138

*Desde el momento que llegan de la escuela, todo es en español en la casa, así no más! mismo la televisión [...] no pongo nunca canales franceses ni ingleses o muy raras veces.* Luis-Ángel (p)

*Viene tout seul*<sup>104</sup>. Luis-Alberto (e)

*Es difícil cambiar de langue ya que las palabras en francés me vienen en la casa y el español en la escuela.*

*¡Mi amigo habla solo en francés en la casa con sus padres [...] me gustaría hablar mejor el francés sobre todo para mis orales en la escuela, me confundo todo el tiempo!* Jorge (e)

*El idioma es el más grande medio que distingue las dos culturas [...] poder frecuentar la comunidad latina en la misa en español ayuda a mi familia, a mis hijos a mantener nuestra identidad contra el peligro de la asimilación.* Armando (p)

*No me gusta tener que ir a la iglesia todos los domingos, me aburre mucho.* Alfredo (e)

*Es primordial que Juan-Claudio sepa hablar español para no solo asegurar nuestros orígenes, pero también para que pueda hablar con mi familia en el Salvador [...] pero él nació acá [...] tiene la posibilidad de no hablar solo francés y español.* Manuel-Antonio (p)

p. 139

*Ben [...] à mon école yo hablo en inglés, pero quiero aprender italiano [...] hay muchos alumnos y profesores italianos [...] mis padres están de acuerdo.* Juan-Claudio (e)

*Para mí, sabés, es más importante que mi hija sepa hablar mejor el francés que el español [...] de todas formas yo no tengo ningún contacto con mi familia en mi país, ni acá [...] es el francés que la va a ayudar en su porvenir y no el español.*

*No son los salvadoreños ni los americanos que me han salvado pero los Québécois, mi hija nació acá, ella tiene que honrar la herencia del idioma de acá [...] desgraciadamente no se lo puedo enseñar.* Consuelo (p)

*J'ai des amies latinos à l'école et nous parlons espagnol dans les récréations, personne nous comprends (risa) en la casa trato mas bien de hablar en français para mi madre y mi hermanita.* Kelly (e)

p. 140

*Los niños québécois no van a la iglesia.*

*Le quiero transmitir a mi hijo que cualquier dificultad que tenga en esta vida puede siempre apoyarse en la religión y en la comunidad latina.* Manuel-Antonio (p)

---

<sup>104</sup> Les mots qui ne sont pas en italique dans le discours des participants signifient qu'ils sont dits en français lors de l'entrevue.

*Es importante.*

*En la chorale [...] cantamos mucho durante la misa [...] euh hay baile cuando es la fiesta de San Salvador y cuando hay la fiesta de las quinceañeras.* Juan-Claudio (e)

*Cada vez hago platos típicos salvadoreños con otros miembros de la iglesia para compartir después de la misa que mando celebrar en homenaje de mi tío desaparecido durante la guerra [...] también hago que participen mis hijos.* Juana (p)

*No me gusta ir a misa [...] una vez por año celebramos la misa por mi tío del Salvador entonces ayudo al cura con la misa, y me gusta también ayudar a mi mamá a servir la comida.* Jorge (e)

*Yo soy católico, es la religión que me enseñaron en el Salvador, pero no voy más a las iglesias, ni a las misas, no creo en los curas [...] yo tengo mi Fe [...] mis hijos el día de mañana podrán tomar el camino religioso que quieran.* Luis-Ángel (p)

p. 141

*Mirad, no es el cura quien sabe lo que paso en tu vida, de donde venís [...] Hay que enseñar a los hijos otra cosa que la religión, algo que venga del más adentro de uno [...] como la fuerza, la fortaleza, el orgullo de quienes sos [...] es eso lo que quiero transmitir a mis hijos.* Luis-Ángel (p)

*Para mi comunión.*

*Estoy contento que mis papas no me fuerzan a ir a la iglesia.*

*Mi papa siempre me dijo que hay otras fuerzas más grandes que la religión.* Luis-Alberto (e)

*Cuando no estoy bien moralmente, le rezo a Dios para que me dé la fortaleza, la fuerza de continuar y (suspiro) funciona (pone su mano en su frente) Se lo repito también a mi hijo cuando tiene un problema en la escuela.* Milagros (p)

*No hubiera podido sobrevivir a todo lo que he vivido y sufrido [...] a tener la fortaleza de vencer el miedo cada día [...] Dios me ayudo a encontrar buenas personas acá.* Consuelo (p)

p. 142

*Mi mamá yo sé cuándo esta triste [...] se pone a llorar [...] yo también lloro cuando quiero ver a mi papa o cuando se han reído de mí en la escuela (baja la mirada), entonces mi mamá y yo rezamos a Jesús para que nos dé la fuerza [...] después nos sentimos mejor.* Kelly (e)

*Por qué no tenemos objetos del Salvador en la casa?* Jorge (e)

*Ocuparme sola de la transmisión con mis hijos.*

*Tomé las cosas por mi cuenta.*

*Tomé el tiempo con mis hijos para que escogieran los objetos o las cosas que les hacía ilusión para adornar nuestra casa.*

*Me sirvió para hacer las paces con el episodio traumático en la frontera.* Juana (p)

*Tenía miedo de no ser más salvadoreño [...] ya puedo mostrarle a mis amigos latinos y québécois de donde viene mi familia [...] ils ne me croyaient pas [...] dicen que tengo un acento diferente.* Jorge (e)

p. 143

*Cuando estamos en familia hemos decidido que una vez a la semana vamos a comer lo que los niños quieren comer, o sea la poutine, el hot chicken, lo que ellos quieren [...] así para continuar a enseñarles nuestra cultura [...] sabés no quiero que la cultura quebequense sea más que la nuestra, pero entonces tenés que dejar pasar algunas cosas que no tienen nada que ver con nuestras tradiciones!*

*Me doy cuenta que las dos culturas pueden coexistir.* Manuel-Antonio (p)

*Mi prima Anita me mostro la gente vendiendo pupusas, tamales de lote en la calle, también todo tipo de tortillas, que no son de origen salvadoreño pero se comen mucho igual.* Luis-Alberto (e)

*Pero antes yo no encontraba eso muy normal desayunar con frijoles, tortilla y queso por la mañana como hace mi papa me parecía a mí eso de comida de la noche (risas) pero ahora me gusta.* Luis-Alberto (e)

p. 144

*Impregnar mis hijos con mayor sustento por los olores, los colores y los paisajes del país. Tratar de hacer la paz.* Luis-Ángel (p)

*Sea más salvadoreña.*

*Mi vecina quebequense me dio la receta del pâté chinois donde le mezclo especias que se usan cuando se cocina platos con carne en el salvador [...] le agrego siempre ahorita algunas tortillas en el lunch de mi hija y le encanta!* Consuelo (p)

p. 145

*Lo que quiero es que mi hijo diga lo que piensa mismo si eso no le gusta a sus profesores [...] yo lo que veo es que acá los adultos hablan abiertamente y los chavales también [...] es la única forma de afirmarse y de sobrevivir [...] nació acá, un país pacífico no hay por qué tener miedo.* Luis-Ángel (p)

*Pas toujours clair ce que son père veut que yo sea.*

*Je suis fier de ser salvadoreño y quebeco pero mas salvadoreño [...] tengo que tener confianza en mí, savoir qui je suis.*

*Mis papas me dicen de siempre poner a los demás antes que yo pero euh no se puede hacer siempre!*

*Mis papas quieren que yo transmita a mi hermanito las cosas de la vida [...] enseñó a mi hermanito a que no tenga miedo de ser quien es.* Luis-Alberto (e)

p. 146

*Nunca pude dar mi opinión con mi padre [...] eso era la educación [...] pero lo peor fue cuando la guerra [...] es lo que le digo a mi hijo, tiene la suerte de expresarse sin miedo acá [...] sus tíos lo hicieron en el Salvador y los mataron (suspiro).* Manuel-Antonio (p)

*Yo le digo a mi hijo, tenés la oportunidad de poder utilizar tu propia voz acá, úsela [...] no te dejés aplastar.* Milagros (p)

*Un valor que se ve mucho en los quebecos.* Consuelo (p)

*Es lo más importante, mismo si nacieron acá, ellos deben seguir siendo auténticos en su identidad [...] la escuela tiene un peso importante y hay que equilibrar.* Armando (p)

*Es una forma de que mi hijo no se sienta menos que los demás porque no es de aquí.* Luis-Ángel (p)

*Es para evitar también que mi hijo tenga problemas de identidad más adelante como otros hijos de latinos que tienen la piel más oscura y que se dicen que son quebecos.* Luis-Ángel (p)

*Utilizar esta diferencia como una fuerza frente a la mayoría quebequense.* Luis-Ángel (p)

p. 147

*Nos tiene que consultar antes de integrar los aspectos culturales quebequense (suspiro) para evitar una integración equivocada.* Luis-Ángel (p)

*Trato de ser menos protectora con Walter que ya tiene 12 años, tengo siempre el miedo de que le suceda algo en el camino de regreso de la escuela.* Milagros (p)

*Ya no voy más a esperar a mi hijo a la parada del autobús escolar [...] a pesar del miedo que sigue teniendo mi esposa [...] la parada está a 5 min de la casa.* Manuel-Antonio (p)

*Es cierto que mis vecinos quebequenses no comparten (suspiro) no son muy generosos, pero sigo inculcando esta cualidad a mis hijos, es lo que se hace en mi país.* Juana (p)

*Lo hago cada vez menos porque mi hijo no se siente cómodo [...] dice que los papas de sus amigos no lo hacen [...] pero lo hago igual de vez en cuando.* Juana (p)

p. 148

*Mi hijo tiene que entender que si no le falta nada acá, están sus abuelitos, sus tías que ellos si necesitan ayuda en el Salvador [...] Me gustaría que continúe con esta costumbre en el día de mañana con su familia esté donde esté.* Milagros (p)

*Mis hijos no van a aplastar a los demás para tener lo que quieren! Como veo que les enseñan los papas a los hijos.* Milagros (p)

*Quiero que mi hijo sea un luchador, que realice sus sueños, pero no a la costa del otro.* Manuel-Antonio (p)

*Admiro a los padres quebequenses que siempre creen en sus hijos y les empujan siempre a llegar más lejos en la vida [...] es bueno para mi hija, pero también para mí, es importante de avanzar.* Consuelo (p)

*Nosotros los latinos somos vistos por los quebequeses como personas que no perseveran nunca [...] que los varones dejan la escuela y no tienen ambición (suspiro). Mis hijos tienen el deber de cambiar esta visión y dar una imagen positiva de los latinos sobre todo con los profesores.* Luis-Ángel (p)

p. 150

*Euh [...] en la escuela porque en mi escuela antes cuando yo era bien chiquito... en primer año yo fui a una escuela au centre ville à Westmount, era una escuela no habían profesores de otros países y yo era el único que venía de otro origen. Luis-Alberto (e)*

*No es necesariamente bueno ser como los demás en mi escuela.  
No quiero ser como los demás. Luis-Alberto (e)*

*Ayudo los nuevos élèves que sus papas son inmigrantes como los míos a sentirse orgullosos de sus orígenes [...] sabes yo tengo un amigo indien-québécois que reniega sus orígenes indios y se ríe de los chavales que tienen la piel negra [...] yo le recuerdo que él tiene la piel color caramelo. Luis-Alberto (e)*

p. 151

*La profe se puse a reír, toda la clase también (bala la mirada) me hizo repetir tantas veces mi texto porque no comprendían nada de lo que decía.  
Me sentí ridiculizada y yo era la única de mi clase que tenía un acento.  
Nunca levanto la mano en clase.  
Alumnos que se parecen a mi. Kelly (e)*

*Te lo digo pues [...] yo estaba de acuerdo con la maestra de mi hija en primer año, ella tenía que corregir la pronunciación de Kelly (suspiro) Hubiera dado cualquier cosa para poder hablar mejor francés y hablarlo únicamente en la casa para poder ayudar a mi hija a quitarse de encima su acento. Consuelo (p)*

*Contento de tener amigos latinos con quien hablo español.  
Menos diferente. Jorge (e)*

*Eres más blanco que un latino pero menos blanco que un québécois. Alfredo (e)*

p. 152

*Sí, euh... en première année no sé por qué me mandaron a un curso para hablar bien francés y no estaba de acuerdo porque yo hablaba bien francés! J'ai remarqué que habían solo hijos de inmigrantes y me hacían repetir cosas que yo sabía prononcer! ¡Como si yo no sabía hablar francés! (ton irritable) Walter (e)*

*Me reproché muchísimo el haber priorizado el español en la casa porque fue nefasto para que mi hijo tuviera una escolarización normal. Milagros (p)*

*Mi hermano mayor quería ir a la Universidad, pero su profesor le dijo que sería mejor para él que fuese a una escuela manual, como suelen ir los latinos, mis papas estaban bien enojados, euh no es justo, la universidad es para todos dijo mi papa [...] no quiero que me pase a mí. Juan-Claudio (e)*

p. 153

*Euh [...] era l'hiver y no reconocí mi casa con toda la nieve que había caído de la tempestad, el que manejaba el autobús no me voy detrás y me llevo muy lejos de la casa [...] me olvidaron en el autobús (suspiro) y en la escuela también [...] no comprendo por qué. Jorge (e)*

*¡Yo estaba muerta del miedo, mi hijo no volvía a la casa, sabes todo lo que yo he vivido en el Salvador con el escuadrón de la muerte todo se vino a la cabeza (llanto), mi hijo estaba perdido! Ausente! (llanto) a mi hijo lo encontraron en Pie-IX cuando nosotros vivimos en Garnier! Eran las once de la noche cuando un buen samaritano que hablaba español me llamo para decirme que mi hijo estaba perdido. Juana (p)*

*Me dijeron que lo sentían mucho, que no sucedería más [...] pero nada más, prefieren callarse (suspiro) no podía hacer nada no hablo lo suficiente bien francés para denunciar, defender a mi hijo. Juana (p)*

p. 154

*Si esto le hubiera pasado a un niño québécois, la escuela hubiera reaccionado y mismo que se hubiera visto en las noticias! Juana (p)*

*Mi hijo esta traumatizado, él no tiene ningún problema de lenguaje, para nosotros es vivir otra situación de violencia. Juana (p)*

*Euh pendant la récréation, un élève me pego muy fuerte en la nieve porque pensó que yo le había lanzado una bola de nieve a la cara [...] pero no fui yo! Walter (e)*

*Fue hace dos años, en el recreo en pleno invierno [...] un alumno le dice a mi hijo si fue él quien le lanzo una bola de nieve a la casa y mi hijo le contesta Si pero sin comprender la pregunta! ¡Fue agredido en la nieve y lo dejaron ahí! ¡La campana suena y los alumnos regresan a sus clases, pero nadie se da cuenta de la ausencia de mi hijo! ¡Fue gracias al concierge que estaba limpiando la nieve que encontró a mi hijo inconsciente en el frio! Tuvo que ser ingresado en el hospital. Milagros (p)*

*No se molestan [...] se disculparon, pero nada más [...] ya ves tú mi hijo fue suspendido por una bola de nieve que nunca lanzo et casi se me muere d'hypotermia! Pero como es latino, no lo han creído mientras que el otro alumno, un québécois, ¡no fue suspendido! Milagros (p)*

p. 155

*La maestra banalizaba y pues entonces fuimos a ver a la directora, ella también banalizaba! Tuvimos que amenazar con una queja a la policía para que arreglasen la situación ¡La situación no tardo en arreglarse créame! ¡Mi marido es policía! Nuria (p)*

*Soy bueno en math euh [...] conseguí resolver un problema sin utilizar mi calculadora, estaba muy orgulloso de mi mismo pero mi prof m'a coulé car je n'ai pas détaillé la réponse même si elle était bonne! Juan-Claudio (e)*

*Nunca me cree, piensa que soy un mentiroso, otro alumno hizo lo mismo y le dio una mejor nota! Juan-Claudio (e)*

*No lo creyó (suspiro), no creyó a mi hijo que tiene mucha capacidad en cálculo matemático y de poder llegar a la buena respuesta sin calculadora, sigo sin comprender por qué le dio una mala nota. Manuel-Antonio (p)*

*Los anglófonos tienen más abertura a las otras culturas. Manuel-Antonio (p)*

*Decidí hacer un oral sobre el Salvador y hablar un poco sobre la civilización Maya ya que nadie en mi clase sabía lo que era [...] mi prof pasa rápidamente sobre la América Central. Luis-Alberto (e)*

*No quería volver más a mi escuela euh y lloraba todos los días, quería quedarme con mis abuelitos en el Salvador (baja la mirada) no quería volver más a Canada (silencio) tuve que pasar muchos tests con una madame, je me sentais puni. Jorge (e)*

p. 156

*Mis hijos me pedían de mas a mas por qué no veían a sus abuelitos (suspiro) decidí entonces de pasar todo el verano en casa de mis padres en el Salvador y llevar a mis hijos pero Jorge no quiso regresar a Canada (suspiro) tuve que traérmelo en pijama en el avión! Porque se negaba a vestirse y a volver a la escuela a su regreso (silencio) lloraba todo el tiempo y tenía crisis (suspiro) fue muy difícil. Expliqué la situación como pude a su maestra pero todo lo que hicieron fue de enviarme una trabajadora social a mi casa y de hacerme pasar un examen psicológico! Y además sin explicarme el por qué! Como si yo fuera una mala madre! Fue humillante (llanto), pasé noches de insomnio por culpa de todo esto. Juana (p)*

*Casi todos los días la secretaria venia a verme en mi clase y me preguntaba cuándo iba a pagar mi madre (baja la mirada) Un día me lo dijo delante de toda la clase y lloré, no quería volver a la escuela, suplicaba a mi madre de pagar. Kelly (e)*

*Ella me salvó y salvó mi hija que estaba aterrorizada de ir a la escuela porque se hacía molestar todos los días (llanto) esto me hizo pensar a lo que viví en el Salvador, sabes lo que digo cuando el verdugo esta siempre ahí [...] Consuelo (p)*

*[...] gracias a la carta que mi trabajadora social envió a la escuela diciendo que no podía pagar porque estaba en el bienestar social y es así que mi deuda fue anulada (suspiro) pero tomó muchísimo tiempo! Consuelo (p)*

*... sabés, llega el momento en la escolaridad de mi hijo donde no puedo más hacer un seguimiento, tampoco mi esposa, porque no entendemos las tareas que piden. Manuel-Antonio (p)*

p. 157

*Si, te lo digo (silencio) me dio vergüenza de no poder hablar bien francés cuando la maestra de mi hijo me dijo que no comprendía por qué tenía todavía tanta dificultad en hablar francés después de veinte años de vivir en Québec (silencio) me sentí profundamente humillada. Milagros (p)*

*Los profesores piensan que los latinos están todos en el bienestar social o que todos trabajamos en fabricas y que no tenemos instrucción. Armando (p)*

*Este año, mi mujer pudo asistir a una reunión de padres acompañada de una amiga que habla mejor francés [...] había una madre colombiana con la piel blanca que venía a ver a la misma profesora y que estaba justo antes de mi mujer en la fila [...] sabes mi mujer es mestiza, precisamente autóctona, ella no tuvo el mismo recibimiento, ni el mismo tiempo para discutir. Armando (p)*

*Es injusto, por qué tendría que escoger entre un idioma u otro, tengo el derecho de hablar mi lengua materna, sobretodo en mi casa. Luis-Alberto (e)*

*No es solamente a mí que me dicen de no hablar español pero tengo amigos a quienes han dicho de no hablar árabe también, pero lo hacemos igual. Alfredo (e)*

p. 159

*Mi esposa y yo hemos sufrido cuando pusieron a Alfredo en una clase especializada sin saber por qué, es puro autoritarismo! Aquí como en el Salvador, nuestros hijos no nos pertenecen más (suspiro). Hoy en día nos hemos reconciliado con la escuela gracias a un profesor de Alfredo, un quebequense de acá, que trata de decir algunas palabras en español (sonríe). Habló con la Directora, mi hijo está en una clase normal, nos ayudó muchísimo. Armando (p)*

*Me gusta dibujar paisajes que me muestra mi madre en fotos del Salvador [...] ahora dibujo paisajes de todas partes en el planeta y de aquí (sonríe) se las muestro a mi prof, le gusta pintar también [...] puedo hablarle de mis problemas también. Alfredo (e)*

*Nacieron en Quebec como yo, sus padres son inmigrantes, me siento bien porque hablamos de lo que sucede en el mundo internacional, no solo en Quebec [...]. Mis padres se sienten a gusto con ellos. Luis-Alberto (e)*

*Se interesan más a mi cultura de origen.*

*De donde vienen? Qué idioma hablan en casa? Pero van más allá sobre el pasado de la guerra civil y sobre el Salvador hoy en día pero también se interesa por nuestro cotidiano en la familia. Luis-Ángel (p)*

p. 160

*Tengo amigos ingleses, árabes, italianos, quienes me preguntan cómo es el Salvado, que comida se come y si pueden venir conmigo de viaje. Juan-Claudio (e)*

*Ya no hay más conflictos con los profesores, la mayoría son hijos de italianos, entonces tuvieron padres inmigrantes y saben lo que es de luchar todo el tiempo [...] es un reconocimiento que no teníamos antes. Manuel-Antonio (p)*

*... me gusta mi escuela ahora, euh es que este año mi prof es italiana, elle toma el tiempo de explicarme y ayudarme [...] Tengo buenas notas, me siento mejor en mi clase [...] ella me dice palabras en italiano y yo en español (risa). Jorge (e)*

p. 161

*... puedo finalmente decir que me siento comprendida en mi papel de mujer inmigrante y refugiada! Me siento respetada por la profesora de mi hijo, sus padres son inmigrantes, ella me comprende [...] me siento también mas en confianza. Juana (p)*

*Con la profesora de mi hijo, hablamos a veces de mis estudios que no pude terminar en el Salvador [...] y de mi vida de mujer no solo de madre monoparental y inmigrante [...] tengo competencias! Ella me anima a retomar mis estudios, me hace muchísimo bien (llanto)... Juana (p)*

*Euh mi mama y yo hablamos de lo que aprendo en clase, se lo muestro también [...] es gracias a mi profesora, ella comunica mucho con mi mama. Kelly (e)*

*... ellas me dicen que soy una buena madre, ellas van a mi ritmo y me incluyen en todas las practicas escolares de mi hija. Consuelo (p)*

p. 162

*Mi pelo es negro y parado como el de los indios mayas [...] es mi prof quien me lo dijo riéndose euh después de eso empecé a fijarme en el pelo de todos los alumnos de mi clase. Walter (e)*

*Tengo mas del lado de mi padre que tiene los rasgos indios y los ojos achinados, como los chinos (rie), me gusta ser diferente. Luis-Alberto (e)*

*Lo digo a menudo a mis amigos latinos en la escuela hey parad de querer pareceros a los quebequenses! Los québécois euh nacieron acá, nosotros también pero no tienen lo que nosotros tenemos [...] la cultura latina que es mucho más antigua y el español. Luis-Alberto (e)*

*Mi hijo sabe quién es y de donde viene [...] nuestra cultura remonta a milenarios, entonces, es más fuerte. Luis-Ángel (p)*

*Ahora euh ben es la bandera de Canadá que se ve en mi escuela anglófona [...] me siento más canadiense pero hay muchos niños de italianos en mi clase, he dicho a mis padres que quería aprender italiano, mis amigos hablan todos muchos idiomas. Juan-Claudio (e)*

*Tengo amigas latinas que nacieron en los Estados-Unidos y hablan inglés, me gustaría aprender inglés. Mis amigas euh el color de piel que tienen es como el mío [...] Miro varias series en inglés ahora para poder conversar con ellas en la escuela. Kelly (e)*

p. 163

*Sí, mi hija adopta las maneras de hacer del sistema quebequense en la escuela sobretodo en la condición de la mujer para que pueda tener la misma suerte de estudiar que los hombres, que pueda denunciar las injusticias sin tener miedo! La escuela permite que mi hija pueda convertirse en alguien importante. Consuelo (p)*

*Aquí, la escuela te enseña a centrarte en ti mismo, a pensar en ti [...] En el Salvador, debes pensar en los demás antes de ti mismo y no tienes derecho de pensar en tu bienestar. Manuel-Antonio (e)*

*Mi hijo pensaba que estábamos en contra de la democracia pero le expliqué que los estudiantes tienen el derecho de manifestar acá pero no en el Salvador! Manuel-Antonio (e)*

*Quiero que mi hijo comprenda que su escuela anglófona tiene un lado peligroso porque es muy colonialista en su modo de aprendizaje (suspiro) según ellos, son los ingleses que han descubierto todo, se sienten superiores a los quebequenses [...] no enseñan nada sobre la historia del Quebec [...] quiero que mi hijo conozca igual la historia del Salvador, del Quebec que del Canadá. Manuel-Antonio (p)*

*Trataba de implicarme con los deberes de mi hijo pero no pronunciaba bien las palabras y mi hijo se impacientó y me reprochó de no hablar bien francés (suspiro) le grité porque estaba*

*insultada (lagrimas). Mi hijo me dijo que en la escuela les enseñaban que si un padre les gritaba, podían llamar a la policía, jamás hubiera dicho eso a mis padres!* Milagros (p)

p. 164

*... soy el unico que ha vivido esto en mi clase y euh pienso también en toda mi escuela (baja la mirada) estoy a menudo solo en el recreo [...]. Mi prof m'a dit de plus en parler porque afecta a mi concentración y mis notas.* Jorge (e)

p. 165

*Todos en mi clase queremos que gane el Canadien, me siento verdaderamente Québécois en esos momentos, no existen diferencias entre nosotros.* Juan-Claudio (e)

*Quand on joue au ballon chasseur ou au Pokémon, me siento igual a los demás, que seas negro o latino no tiene importancia.* Walter (e)

*Somos un grupo unido [...] cantamos las mismas canciones y hacemos las mismas coreografías de baile, sentía que pertenecía al grupo québécois de mon école.* Kelly (e)

*Me hice amigas québécoises de sixième année [...] me invitaron a casa de una de ella durante las vacaciones escolares.* Kelly (e)

p. 167

*Ouais encuentro complicado cuando mi madre me dice de hacer las tareas de esta forma y cuando el profesor lo corrige, me dice que, ben, me dice que c'est pas bon y cuando vuelvo a mi casa, mi madre me dice la misma cosa!* Juan-Claudio (e)

*Escogí el método de mi profesor pero euh sin decírselo a mi madre, no quiero herirla.* Juan-Claudio (e)

*Tengo que estudiar todos los días mismo el sábado euh mi prof me dice de tomar un descanso el fin de semana pero mis papas no están de acuerdo euh mi prof no lo sabe.* Alfredo (e)

*Mi prof me dice euh de hablar más francés en mi casa para corregir mi acento pero en casa yo tengo que hablar español euh no sé cómo hacer.* Jorge (e)

*Cuando Amida está, yo sé que puedo hablar español con mis amigos sin que me rínan (sonríe) elle est super cool.* Luis-Alberto (e)

p. 168

*A veces no me encuentro bien [...] euh le dije a mi prof de arte que era complicado cambiar de idioma todos los días (suspiro) ben euh me propuso de hablar solo francés con mi hermano y español con mis padres ...* Alfredo (e)

*Es como si fuese dos personas diferentes, en mi casa tengo que ser de una manera y en la escuela con mis amigos de otra manera [...] encuentro difícil de estar cambiando siempre (baja la cabeza).* Walter (e)

*[...] mi mamá quiere que perfeccione todo el tiempo mi francés, mismo en la casa (suspiro) euh tengo que esconderme cuando leo español o veo mis programas latinos en mi cell. Kelly (e)*

*Cuando hay concursos o venta de comida en el subsuelo de la iglesia vamos siempre con mi mamá [...] veo a mis amigas y hablamos español sin problema (sonríe). Kelly (e)*

*[...] les dije a mis padres que iba a solucionar solo a mi manera (sonríe) no me gustaba la manera que mis padres y la escuela me decían de arreglarlo euh los respeto pero me tengo que afirmar [...] es lo que mis padres me han dicho siempre de hacer! Estaba muy orgulloso de mi mismo. Luis-Alberto (e)*

p. 169

*Euh para mí los partidos de fútbol, es cuando me encuentro con mis amigos de varias nacionalidades y los québécois [...] on a du fun, me siento muy bien [...] y aprovecho para molestarlos lanzándoles algunas palabras en español (risa). Luis-Alberto (e)*

## BIBLIOGRAPHIE

- Acosta, S. (2018, 22 janvier). Indígenas en El Salvador recuerdan la matanza de 1932 y claman por justicia. *Agencia EFE*. <https://www.efe.com/efe/america/sociedad/indigenas-de-el-salvador-recuerdan-la-matanza-1932-y-claman-por-justicia/20000013-3500389>
- Agence des Nations Unies pour les Réfugiés. (2020, 17 décembre). *Les menaces de mort et les violences des gangs forcent davantage de familles à fuir le nord de l'Amérique centrale, selon une enquête du HCR et de l'UNICEF*. <https://www.unhcr.org/fr/news/press/2020/12/5fdb15a0a/>
- Albanese, C. (2000). *Processus migratoire et santé mentale : étude de l'alcoolisme chez les immigrants et réfugiés salvadoriens à Montréal* [Mémoire de maîtrise, document non publié]. Université de Montréal.
- Alonso, J. A., Durand, J. et Gutiérrez, R. (2013). *El futuro del español en Estados Unidos: La lengua en las comunidades de migrantes hispanos*. Fundación Telefonica.
- Amin, A. (2012). Stratégies identitaires et stratégies d'acculturation : deux modèles complémentaires. *Alterstice*, 2(2), 103-116. <https://doi.org/10.7202/1077569ar>
- Anadón, M., et Guillemette, F. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives, hors-série*(5), 26-37. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v5/anadon.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/anadon.pdf)
- Anctil, P. (2014). Le Congrès juif canadien et la promotion de l'éducation interculturelle (1947-1975). Dans L. Emongo et B. W. White (dir.), *L'interculturel au Québec : rencontres historiques et enjeux politiques* (p. 117-136). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.4000/books.pum.5445>
- Archambault, I., Mc Andrew, M., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Amiraux, V. et Tardif-Grenier, K. (2018). Vers une conception théorique multidimensionnelle du climat scolaire interculturel. *Alterstice*, 8(2), 117-132. <https://doi.org/10.7202/1066957ar>
- Armand, F. et Dagenais, D. (2012, 5 janvier). S'ouvrir à la langue de l'Autre et à la diversité linguistique. *Le Réseau ÉdCan*. <https://www.edcan.ca/articles/souvrir-a-la-langue-de-lautre-et-a-la-diversite-linguistique/?lang=fr>
- Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44-64. <https://doi.org/10.7202/018089ar>
- Armand, F., Hardy, M.-H. et Lemay, B. (2014). Le soutien en langue maternelle : une approche novatrice pour les élèves allophones en difficulté! *Québec français*, 172, 23-24.
- Armand, F., Rousseau, C., Lory, M.-P. et Machouf, A. (2011). Les ateliers d'expression théâtrale plurilingue en classe d'accueil. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante : les dynamiques de l'établissement* (p. 97-111). Presses de l'Université de Montréal.

- Aubert, A. E. (2007). Le métissage et les échafaudages de la temporalité. *L'Autre*, 8(2), 221-234. <https://doi.org/10.3917/lautr.023.0221>
- Audet, G. et Gosselin-Gagné, J. (2019). L'éducation interculturelle et l'éducation inclusive : deux approches complémentaires pour prendre en compte la diversité ethnoculturelle à l'école. *Enjeux de l'univers social*, 15(1), 27-30.
- Augé, M. (1992). *Non-lieux : introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Le Seuil.
- Augé, M. (1994). *Le sens des autres*. Fayard.
- Bakhshaei, M. (2015). *La scolarisation des jeunes québécois issus de l'immigration : un diagnostic*. Fondation Lucie et André Chagnon. [https://fondationchagnon.org/media/1603/rapport\\_recherche\\_diagnostic\\_enfants\\_issus\\_immigration\\_version\\_finale.pdf](https://fondationchagnon.org/media/1603/rapport_recherche_diagnostic_enfants_issus_immigration_version_finale.pdf)
- Baribeau, C. (2019). *Recherches qualitatives : apport de la revue au développement de la recherche qualitative*. *Recherches qualitatives*, 38(1), 141-161. <https://doi.org/10.7202/1059652ar>
- Bash, L. (2005). Identity, boundary and schooling: Perspectives on the experiences and perceptions of refugee children. *Intercultural Education*, 16(4), 351-366. <https://doi.org/10.1080/14675980500303829>
- Batres Quevedo, J. A. (2014). ¿Descolonizar la identidad mestiza? *Pasos*, 163, 35-45. [https://www.researchgate.net/publication/323642474\\_Decolonizar\\_la\\_identidad\\_mestiza](https://www.researchgate.net/publication/323642474_Decolonizar_la_identidad_mestiza)
- Baubet, T. et Moro, M. R. (2009). *Psychopathologie transculturelle*. Masson.
- Baudry, R. et Juchs, J.-P. (2007). Définir l'identité. *Hypothèses*, 10(1), 155-167. <https://doi.org/10.3917/hyp.061.0155>
- Behiels, M. D. et Hudon, R. (2018). Loi 101 (Charte de la langue française). *L'Encyclopédie canadienne*. <https://thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/loi-101>
- Beiser M. (1993). After the door has been opened: The mental health of immigrants and refugees in Canada. Dans V. Robinson (dir.), *The international refugee crisis* (p. 213-227). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-1-349-12054-3\\_13](https://doi.org/10.1007/978-1-349-12054-3_13)
- Belkacem, L. et Chauvel, S. (2019). Les « cultures d'origine » dans les partenariats école/familles : analyse croisée de dispositifs de médiation interculturelle. *Agora débats/jeunesses*, 83(3), 7-24. <https://doi.org/10.3917/agora.083.0007>
- 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. <https://doi.org/10.7202/019683ar>
- Bergeul, S., Ramde, J., Ourhou, A. et Labra, O. (2018). La paternité en contexte migratoire : déstabilisation et redéfinition du rôle paternel. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 43(1), 91-115. <https://doi.org/10.3917/rief.043.0091>
- Bernhard, J. K., Torres, F., Nirdosh, S. et Freire, M. (1997). Latin americans in a Canadian primary school: Perspectives of parents, teachers and children on cultural identity and academic achievement. *Canadian Journal of Regional Science*, 20(1-2), 217-237.

- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M. et Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural society. *Applied Psychology: An International Review*, 38(2), 185-206. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1989.tb01208.x>
- Bérubé, L. (2004). *Parents d'ailleurs, enfants d'ici : dynamique d'adaptation du rôle parental chez les immigrants*. Presses de l'Université du Québec.
- Bibeau, G. (2006). Les églises noires de Montréal : une voie vers la citoyenneté? *Anthropologie et Sociétés*, 30(1), 202-211. <https://doi.org/10.7202/013838ar>
- Bibeau, G. (2010). Allocution d'ouverture. Dans C. Levasseur, M. Charest et A. Quintane (dir.), *Réflexions et analyses de l'expérience de terrain* (p. 6-11). Association des étudiantes et étudiants en sciences humaines appliquées (AGEESHA). [http://www.etudes-sup.fas.umontreal.ca/sha/recherche/publications/documents/ActesColloque2010SHA\\_Final.pdf](http://www.etudes-sup.fas.umontreal.ca/sha/recherche/publications/documents/ActesColloque2010SHA_Final.pdf)
- Bibeau, G., Chan-Yip, A. M., Lock, M., Rousseau, C. et Sterlin, C. (1992). *La santé mentale et ses visages : un Québec pluriethnique au quotidien*. Gaëtan Morin; Comité de la santé mentale du Québec.
- Billiez, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité. *Revue européenne des immigrations internationales*, 1(2), 95-105.
- Billiez, J. (2011). Accueillir les langues des enfants descendants de immigrants à l'école : oui mais comment ? *L'Autre*, 12(2), 145-152. <https://doi.org/10.3917/lautr.035.0145>
- Bloch, G. (2000). *Les origines culturelles et la vie de Georges Devereux : son œuvre et ses concepts : la naissance de l'ethnopsychanalyse* [Thèse de doctorat, Université Paris 8]. Thèses. <http://www.theses.fr/2003PA082240>
- Bloch, G. (2007). Georges Devereux et la question de l'identité. *Le Coq-héron*, 190(3), 47-54. <https://doi.org/10.3917/cohe.190.0047>
- Boethel, M. (2003). *Diversity: School, family, & community connections. Annual synthesis 2003*. National Center for Family and Community Connections with Schools; Southwest Educational Development Laboratory (SEDL). <http://www.sedl.org/connections/resources/diversity-synthesis.pdf>
- Bossuroy, M., Amalini, S. et Moro, M. R. (2011). La souffrance à l'école des enfants d'immigrants : quand la langue de l'école est une langue seconde. *Les Collectifs du Cirp*, 2, 357-362. [http://www.cirp.uqam.ca/documents%20pdf/collectifs/34\\_Bossuroyetcoll.pdf](http://www.cirp.uqam.ca/documents%20pdf/collectifs/34_Bossuroyetcoll.pdf)
- Bouche-Florin, L., Skandrani, S. M. et Moro, M. R. (2007). La construction identitaire chez l'adolescent de parents immigrants. Analyse croisée du processus identitaire. *Santé mentale au Québec*, 32(1), 213-227. <https://doi.org/10.7202/016517ar>
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Fayard.

- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Le Seuil.
- Bourdillat, N. (1980). *Dictature et Opposition au Salvador (25 janvier 1961-15 octobre 1979)*. La Documentation française.
- Bourgois, P. et Hewlett, C. (2012). Théoriser la violence en Amérique : retour sur trente ans d'ethnographie. *L' Homme*, 203-204, 139-168. <https://doi.org/10.4000/lhomme.23121>
- Bourhis, R. Y. et Bougie, E. (1998). Le modèle d'acculturation interactif : une étude exploratoire. *Revue québécoise de psychologie*, 19(3), 75-114.
- Bourhis, R. Y., Moïse, L. C., Perreault, S. et Sénécal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32(6), 369-386. <https://doi.org/10.1080/002075997400629>
- Bouteyre, E. (2004). *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de immigrants*. Dunod.
- Brosseau, L. et Dewing, M. (2018). *Le multiculturalisme canadien*. Bibliothèque du Parlement. <https://lop.parl.ca/staticfiles/PublicWebsite/Home/ResearchPublications/BackgroundPapers/PDF/2009-20-f.pdf>
- Brown-Jeffy, S. et Cooper, J. E. (2011). Toward a conceptual framework of culturally relevant pedagogy: An overview of the conceptual and theoretical literature. *Teacher Education Quarterly*, 38(1), 65-84. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ914924.pdf>
- Brubaker, R. (2001). Au-delà de l'« identité ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 139(4), 66-85. <https://doi.org/10.3917/arss.139.0066>
- Camilleri, C. (1990). Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie. Dans C. Camilleri, J. Kastarsztein, E.-M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez-Bronfman (dir.), *Stratégies identitaires* (p. 85-110). Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.marti.1998.01.0085>
- Camilleri, C., Kastarsztein, J., Lipiansky, E. M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I. et Vasquez-Bronfman, A. (1998). *Stratégies identitaires*. Presses universitaires de France.
- Changkakoti, N. et Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441. <https://doi.org/10.7202/019688ar>
- Charette, J. et Kalubi, J.-C. (2017). Rapport à l'école de parents récemment immigrés. Contexte migratoire et représentations sociales. *Diversité urbaine*, 17, 73-94. <https://doi.org/10.7202/1047978ar>
- Chastenay, M.-H. et Pagé, M. (2007). Le rapport à la citoyenneté et à la diversité chez les jeunes collégiens québécois : comment se distingue la deuxième génération d'origine immigrée ? Dans M. Potvin, P. Eid et N. Venel (dir.), *La deuxième génération issue de l'immigration : une comparaison France-Québec* (p. 239-256). Athéna Éditions.
- Chávez González, M. L. (2013). La familia, las relaciones afectivas y la identidad étnica entre indígenas migrantes urbanos en San Luis Potosí. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 34(134), 131-155.
- Cherki, A. (2006). *La frontière invisible : violences de l'immigration*. Elema.

- Ching, E. et Tilley, V. (1998). Indians, the military and the rebellion of 1932 in El Salvador. *Journal of Latin American Studies*, 30(1), 121-156. <http://www.jstor.org/stable/158450>
- Chomentowski, M. (2008). Enfants d'immigrants, locuteurs natifs : une place à trouver. *Tréma*, 30, 5-17. <https://doi.org/10.4000/trema.114>
- Chomsky, N. (1996). *Les dessous de la politique de l'Oncle Sam* (J.-M. Flemal, trad.). Écosociété.
- Christophe, O. et Robert, G. (2019). Les nouveaux enjeux de la violence à El Salvador. *Problèmes d'Amérique latine*, 113(2), 49-72. <https://doi.org/10.3917/pal.113.0049>
- Ciccone, A. (2012). *La transmission psychique inconsciente* (2<sup>e</sup> éd.). Dunod.
- Clanet, C. (1990). *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Presses universitaires du Mirail.
- Cloutier, V. (2007). Intolérance ethnoculturelle dans les écoles élémentaires : la perception des intervenants. *Reflets*, 13(1), 80-97. <https://doi.org/10.7202/016813ar>
- Cognet, M. (2003). François LAPLANTINE et Alexis NOUSS, Métissages, de Arcimboldo à Zombi. Montréal, Pauvert, 2001, 634 p., fotogr., réf. *Anthropologie et sociétés*, 27(3), 192-193. <https://doi.org/10.7202/007935ar>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5<sup>e</sup> année du secondaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- Cyrulnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2003). *Le murmure des fantômes*. Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. et Seron, C. (2004). *La résilience ou comment renaître de sa souffrance ?* Fabert.
- Dagenais, D. (2003). Accessing imagined communities through multilingualism and immersion education. *Journal of Language, Identity & Education*, 2(4), 269-283. [https://doi.org/10.1207/S15327701JLI E0204\\_3](https://doi.org/10.1207/S15327701JLI E0204_3)
- Dagenais, D. (2008). La prise en compte du plurilinguisme d'enfants issus de familles immigrantes en contexte scolaire : une analyse de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 351-375. <https://doi.org/10.7202/019685ar>
- Dagenais, D. et Jacquet, M. (2001). Valorisation du multilinguisme et de l'éducation bilingue chez des familles immigrantes. *Revue de l'intégration et de l'immigration internationale*, 1(4), 389-404. <https://doi.org/10.1007/s12134-000-1021-5>
- Dardón Flores, R. D. (2003). Indios, colonia y nación. *Estudios*, juillet, 30-70.
- Das, K., Lomomba, E. et Grégoire, A.-J. (2005). *Malaise identitaire chez les jeunes des communautés ethnoculturelles de Montréal : rapport d'analyse*. Institut interculturel de Montréal.

- Das, K. et Perreault, M. (1997). *Pratiques identitaires et résolutions des problèmes dans les milieux haïtiens de Montréal : rapport présenté à l'Institut interculturel de Montréal*. Patrimoine Canada.
- Dasen, P. R. et Ogay, T. (2000). Pertinence d'une approche comparative pour la théorie des stratégies identitaires. Dans J. Costa-Lascoux, M.-A. Hily et G. Vermès (dir.), *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires : hommage à Carmel Camilleri* (p. 55-80). L'Harmattan.
- Dei, G. J. S., James, I. M., Karumanchery, L. L., James-Wilson, S. J. et Zine, J. (2000). *Removing the margins: The challenges and possibilities of inclusive schooling*. Canadian Scholars.
- de Lespinay, C. (2016). Les concepts d'autochtone (*indigenous*) et de minorité (*minority*). *Droit et cultures*, 72, 19-42.
- de Plaen, S. (2008). Les jeunes issus de l'immigration et le travail de la culture « à l'envers ». *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 56(4-5), 211-214. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2007.10.012>
- de Singly, F. (2003). *Les uns avec les autres : quand l'individualisme crée du lien*. Armand Colin.
- de Villers, J. (2005). Entre injonctions contradictoires et bricolages identitaires : quelles identifications pour les descendants d'immigrés marocains en Belgique ? *Lien social et politiques*, 53, 15-27. <https://doi.org/10.7202/011641ar>
- Devereux, G. (1955). Culture et inconscient (T. Jolas et H. Gobard, trad.). Dans G. Devereux (dir.) (1972), *Ethnopsychanalyse complémentariste* (p. 65-84). Flammarion.
- Devereux, G. (1967). *From anxiety to method in the behavioral sciences*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783111667317>
- Devereux, G. (1972a). *Ethnopsychanalyse complémentaire* (T. Jolas et H. Gobard, trad.). Flammarion.
- Devereux, G. (1972b). L'identité ethnique : ses bases logiques et ses dysfonctions (T. Jolas et H. Gobard, trad.). Dans G. Devereux (dir.), *Ethnopsychiatrie complémentariste* (p. 131-168). Flammarion.
- Devereux, G. (1978). L'ethnopsychiatrie. *Ethnopsychiatria*, 1(1), 7-13.
- Devereux, G. (1983). *Essais d'ethnopsychiatrie générale* (3<sup>e</sup> éd., rév., H. Gobard et T. Jolas, trad.). Gallimard. (Publication originale en 1970)
- Devereux, G. (1996). *Ethnopsychiatrie des indiens mohaves*. Empêcheurs de penser rond. (Publication originale en 1961).
- Dhume-Sonzogni, F. (2007) *Racisme, antisémitisme et "communautarisme" : l'école à l'épreuve des faits.*: L'Harmattan.
- Di, C. et Moro, M. R. (2008). Conflit des cultures dans la constitution de soi : l'apport de l'approche ethnopsychiatrique. *Informations sociales*, 145(1), 16-24. <https://doi.org/10.3917/inso.145.0016>
- Dirks, G. (2020). Politique d'immigration au Canada. *L'Encyclopédie canadienne*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/politique-dimmigration-1>

- Dorais, L.-J. (2004). La construction de l'identité. Dans D. Deshaies et D. Vincent (dir.), *Discours et construction identitaires* (p. 1-11). Presses de l'Université Laval.
- Drapeau, M. et Letendre, R. (2001). Quelques propositions inspirées de la psychanalyse pour augmenter la rigueur en recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 22, 73-92. [http://recherche-qualitative.gc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero22/22Drapeau%26Letendre.pdf](http://recherche-qualitative.gc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero22/22Drapeau%26Letendre.pdf)
- Dubar, C. (2010). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* (4<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Dutrénit, S. (1988). *El Salvador, América Latina; una historia breve*. Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora; Alianza Editorial Mexicana.
- Ehrmann, J. et Trautmann, F. (2013). La libération de la violence : force et fureur de l'émancipation selon La Boétie et Fanon. *Hypothèses*, 16(1), 273-288. <https://doi.org/10.3917/hyp.121.0273>
- Eid, P. (2012). *Mesurer la discrimination à l'embauche subie par les minorités racisées : résultats d'un « testing » mené dans le grand Montréal*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. [https://www.cdpmj.gc.ca/storage/app/media/publications/etude\\_testing\\_discrimination\\_emploi.pdf](https://www.cdpmj.gc.ca/storage/app/media/publications/etude_testing_discrimination_emploi.pdf)
- Emongo, L. (2014). Introduction à l'épistémologie de l'inter-cultures. Dans L. Emongo et B. W. White (dir.), *L'interculturel au Québec : rencontres historiques et enjeux politiques* (p. 221-250). Presses de l'Université de Montréal.
- Erikson, E. H. (2011). *Adolescence et crise : la quête de l'identité*. Flammarion. (Publication originale en 1968)
- Fanon, F. (1968). *Les damnés de la terre*. Gallimard.
- Faúndez, X., Cornejo, M., Brackelaire, J.-L. (2014). Narration, silence. Transmission transgénérationnelle du trauma psychosocial chez des petits-enfants de victimes de la dictature militaire chilienne. *Cahiers de psychologie clinique*, 43(2), 173-204. <https://doi.org/10.3917/cpc.043.0173>
- Ferrándiz Martín, F. et Feixa Pampols, C. (2004). Una mirada antropológica sobre las violencias. *Alteridades*, 14(27):159-174. <https://www.redalyc.org/pdf/747/74702710.pdf>
- Forget, D. (2003). Le psychiatre de toutes les cultures. *Forum*, 38(4). <http://www.iforum.umontreal.ca/Forum/ArchivesForum/2003-2004/030915/article2651.htm>
- Freitag, M. (1992). L'identité, l'altérité et le politique : essai exploratoire de reconstruction conceptuelle-historique. *Société*, 9, 1-55. <https://revuesociete.uqam.ca/archives/revuesociete09.pdf>
- Gabarron-García, F. (2009). De l'anthropologie de la psychanalyse à la psychanalyse de l'anthropologie. *Journal des anthropologues*, 116-117, 69-104. <https://doi.org/10.4000/jda.3444>
- Galeano, E. (1989). *Las venas abiertas de América Latina*. Siglo XXI Ediciones.
- García López, M. (2003). *L'insertion urbaine des immigrants latino-américains à Montréal : trajectoires résidentielles, fréquentation des commerces et lieux de culte ethniques et définition identitaire* [Thèse de doctorat, Université du Québec]. EspaceINRS. <http://espace.inrs.ca/76/>

- García-Ruiz, J. (2011). Cristianismo y migración: entre “iglesias de trasplante” y “estrategias de acompañamiento”. *América latina historia & memoria*, 20. <https://doi.org/10.4000/alhim.3700>
- Garibay, D. (2006). Quand la paix se construit sur l'oubli des démobilisés : anciens guérilleros et anciens soldats dans la société salvadorienne de l'après-guerre. *Revue internationale des sciences sociales*, 189(3), 501-512. <https://doi.org/10.3917/riss.189.0501>
- Gaudreau, L. (1982). *Le processus révolutionnaire de changement social en situation de dépendance : une analyse historico-comparative de trois pays d'Amérique centrale, le El Salvador, le Guatemala et le Nicaragua* [Thèse de doctorat, McGill University]. eScholar@McGill. <https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/3x816n571?locale=en>
- Gérin-Lajoie, D. (2010). Analyse comparative du rapport à l'identité chez les jeunes des communautés de langue officielle au Canada. *Francophonies d'Amérique*, 30, 109-129. <https://doi.org/10.7202/1005883ar>
- Gervais, C., de Montigny, F., Azaroual, S. et Courtois, A. (2009). La paternité en contexte migratoire : étude comparative de l'expérience d'engagement paternel et de la construction de l'identité paternelle d'immigrants magrébins de première et de deuxième génération. *Enfances, familles, générations*, 11, 25-43. <https://doi.org/10.7202/044120ar>
- Gouvernement du Canada. (1993). *Mission d'observation des Nations unies au Salvador (ONUSAL)*. <https://www.canada.ca/fr/ministere-defense-nationale/services/histoire-militaire/histoire-patrimoine/operations-passees/amerique-centrale/match.html>
- Green, A. (1983). La mère morte. Dans A. Green (dir.), *Narcissisme de vie, narcissisme de mort* (p. 222-253). Éditions de Minuit.
- Green, J. L. et Wallat, C. (1981). *Ethnography and language in educational settings*. Ablex Publishing Company.
- Grenier, S. (2018). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal : inscriptions au 3 novembre 2017*. Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.
- Groulx, L.-H. (1997). Contribution de la recherche qualitative à la recherche sociale. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, R. Mayer et A. P. Pirès (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 55-82). Gaëtan Morin.
- Govindama, Y. (2006). Prémisses d'un débat en cours : ethnopsychiatrie ou ethnopsychanalyse ? *Santé mentale au Québec*, 31(2), 29-41. <https://doi.org/10.7202/014801ar>
- Govindama, Y. (2007). Analyse d'une pratique clinique interculturelle en milieu judiciaire. *Santé mentale au Québec*, 32(1), 195-212. <https://doi.org/10.7202/016516ar>
- Groupe de recherche ethnicité et société. (1992). Immigration et relations ethniques au Québec : un pluralisme en devenir. Dans G. Daigle (dir.), *Le Québec en jeu : comprendre les grands défis* (p. 451-481). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.4000/books.pum.15275>
- Guarnaccia, P. J. et Lopez, S. (1998). The mental health and adjustment of immigrant and refugee children. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 7(3), 537-553.

- Hamelin-Brabant, L. (2006). La recherche auprès des enfants : institutionnalisation de l'éthique et nouvelles prescriptions normatives. *Recherche & formation*, 52, 79-89. <https://doi.org/10.4000/recherche-formation.1224>
- Hassoun, J. (1992). Je ne dois rien à personne. *Cliniques méditerranéennes*, 33-34, 101-109.
- Héritier, F. (1996). *De la violence : séminaire de Françoise Héritier*. Odile Jacob.
- Hernández Chávez, A. M. (2018). *De la locura a la esperanza truncada: Memorias de desarme, desmovilización y reinserción de excombatientes en El Salvador postconflicto* [Mémoire de maîtrise, Instituto Mora]. Mora Repositorio. <https://mora.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1018/393>
- Hervieu-Léger, D. (1997). La transmission religieuse en modernité : éléments pour la construction d'un objet de recherche. *Social Compass*, 44(1), 131-143. <https://doi.org/10.1177/003776897044001010>
- Hily, M.-A., Angoustures, A., Gauthier, C., Lorcerie, F. et Manry V. (1995). Camilleri Carmel (sous la dir.) Différence et cultures en Europe. *Revue européenne des immigrations internationales*, 12(2), 297-299. [https://www.persee.fr/doc/remi\\_0765-0752\\_1996\\_num\\_12\\_2\\_1078\\_t1\\_0297\\_0000\\_1](https://www.persee.fr/doc/remi_0765-0752_1996_num_12_2_1078_t1_0297_0000_1)
- Hirezi, H. D. (2018). La situación de El Salvador: Antecedentes, evolución y retos. *Teoria y Praxis*, 32, 45-103. <https://doi.org/10.5377/typ.v0i32.6391>
- Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A. et Pourtois, J.-P. (2006). Les relations école-famille : de la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 649-664. <https://doi.org/10.7202/016280ar>
- Idris, I. (2009). Cultures, immigration et sociétés : destin des loyautés familiales et culturelles chez les enfants d'immigrants. *Dialogue*, 184(2), 131-140. <https://doi.org/10.3917/dia.184.0131>
- Iglesias, S. (2016, 4 décembre). *Los mestizos en la Nueva España*. <https://masdemx.com/2016/12/historia-mestizos-nueva-espana-colonia-mexico/>
- Institut interculturel de Montréal. (2021). *Historique de l'IIM*. <https://iimarchives.org/fr/historique/historique-de-liim/>
- Jantzen, L. (2008). Qui sont les membres de la deuxième génération ? Origines ethniques de minorités visibles de la deuxième génération. *Diversité canadienne*, 6(2), 7-13.
- Jodelet, D. (2005). Formes et figures de l'altérité. Dans M. Sanchez-Mazas et L. Licata (dir.), *L'Autre : regards psychosociaux* (p. 23-47). Presses de l'Université de Grenoble.
- Kaës, R. (dir.). (1998). *Différence culturelle et souffrances de l'identité*. Dunod.
- Kaës, R., Faimberg, H., Enriquez, M. et Baranes, J.-J. (2003). *Transmission de la vie psychique entre générations*. Dunod.
- Kanga-Mebenga, F. N. (2014). Kanouté F. et Lafortune G. (dir.) (2014). L'intégration des familles d'origine immigrante : les enjeux sociosanitaires et scolaires. Montréal, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(3), 605-606. <https://doi.org/10.7202/1029080ar>

- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171-190. <https://doi.org/10.7202/007154ar>
- Kanouté, F. (2007a). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec : une prise en compte globale des familles. *Informations sociales*, 143(7), 64-74. <https://doi.org/10.3917/inso.143.0064>
- Kanouté, F. (2007b). La pratique de l'interculturel. Dans C. Solar et F. Kanouté (dir.), *Équité en éducation et formation* (p. 121-140). Éditions Nouvelles.
- Kanouté, F. et Charette, J. (2018). *La diversité ethnoculturelle dans le contexte scolaire québécois : pratiquer le vivre ensemble*. Presses de l'Université de Montréal.
- Kanouté, F., Gosselin-Gagné, J., Guennouni Hassani, R. et Girard, C. (2016). Points de vue d'élèves issus de l'immigration sur leur expérience socioscolaire en contexte montréalais défavorisé. *Alterstice*, 6 (1), 13-25. <https://doi.org/10.7202/1038275ar>
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2014). *L'intégration des familles d'origine immigrante : les enjeux sociosanitaires et scolaires*. Presses de l'Université de Montréal.
- 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. <https://doi.org/10.7202/019680ar>
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289. <https://doi.org/10.7202/019681ar>
- Kasterszstein, J. (1998). Les stratégies identitaires des acteurs sociaux : approche psychodynamique des finalités. Dans C. Camilleri, J. Kasterszstein, E.-M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez-Bronfman (dir.), *Stratégies identitaires* (p. 27-41). Presses universitaires de France.
- Keyes, C. (2005, 16 mai). Parent-teacher partnerships, challenging but essential. *Teachers College Record*. <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=11871>
- King, J. E. (1991). Dysconscious racism: Ideology, identity, and the miseducation of teachers. *The Journal of Negro Education*, 60(2), 133-146. <https://doi.org/10.2307/2295605>
- Kouakou, K. (2003). Nomination et identité dans l'immigration. *Le Coq-héron*, 175(4), 54-61. <https://doi.org/10.3917/cohe.175.0054>
- Labelle, M. (1989). Immigration, main-d'oeuvre immigrée et société d'accueil : réalités et contradictions. *Nouvelles pratiques sociales*, 2(2), 107-122. <https://doi.org/10.7202/301052ar>
- Laflamme, S. (2016). La notion d'identité dans les sciences sociales en Ontario français. *Cahiers Charlevoix*, 11, 73-112. <https://doi.org/10.7202/1039283ar>
- Lafortune, G. et Kanouté, F. (2007). Vécu identitaire d'élèves de 1<sup>ère</sup> et de 2<sup>ème</sup> génération d'origine haïtienne. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 33-71. <https://doi.org/10.7202/038490ar>

- Lambert, M., Lachal, J., Moro, M. R. et Mansouri, M. (2019). Identité postcoloniale et rapport à l'école. *L'Autre*, 20(3), 311-322. <https://doi.org/10.3917/lautr.060.0311>
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2010). *École et autonomie culturelle : enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*. Patrimoine Canadien, Gouvernement du Canada. [https://publications.gc.ca/collections/collection\\_2011/pc-ch/CH3-2-13-2010-fra.pdf](https://publications.gc.ca/collections/collection_2011/pc-ch/CH3-2-13-2010-fra.pdf)
- Lapassade, G. (1991). *L'ethnosociologie : les sources anglo-saxonnes*. Méridiens Klincksieck.
- LaPerrière, A. (1985). Les paradoxes de l'intervention culturelle : une analyse critique des idéologies d'intervention britanniques face aux immigrants-es. *International Review of Community Development / Revue internationale d'action communautaire*, 14, 187-198. <https://doi.org/10.7202/1034522ar>
- Laplantine, F. (2003). Penser anthropologiquement la religion. *Anthropologie et sociétés*, 27(1), 11-33. <https://doi.org/10.7202/007000ar>
- Laplantine, F. (2013, 19 novembre). Georges Devereux, un savant entre les rives. *La Vie des idées*. <https://lavedesidees.fr/Georges-Devereux-un-savant-entre-les-rives.html>
- Laplantine, F. et Nouss, A. (1997). *Le métissage : un exposé pour comprendre, un essai pour réfléchir*. Flammarion.
- Laplantine, F. et Nouss, A. (2001). *Métissages : de Arcimboldo à Zombi*. Pauvert.
- Lecaros, V. (2015). Les sans religion en Amérique latine. *Revue des sciences religieuses*, 89(1), 83-104. <https://doi.org/10.4000/rsr.2485>
- Lecomte, Y., Jama, S. et Legault, G. (2006). Présentation : l'ethnopsychiatrie. *Santé mentale au Québec*, 31(2), 7-27. <https://doi.org/10.7202/014800ar>
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notions et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-66). Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Le Gall, J. (2003). *Transmission identitaire et mariages mixtes : recension des écrits*. <https://depot.erudit.org/id/000938dd>
- Le Gall, J. et Meintel, D. (2005). Pratiques de nomination des enfants dans les unions mixtes au Québec : revendication d'une appartenance multiple. Dans A. Fine et F.-R. Ouellette (dir.), *Le nom dans les sociétés occidentales contemporaines* (p. 189-210). Presses universitaires du Mirail.
- Le Gall, J. et Meintel, D. (2011). Liens transnationaux et transmission intergénérationnelle : le cas des familles mixtes au Québec. *Autrepart*, 57-58(1-2), 127-143. <https://doi.org/10.3917/autr.057.0127>
- Le Gall, J., Meintel, D. (2014). *Quand la famille vient d'ici et d'ailleurs : transmission identitaire et culturelle*. Presses de l'Université Laval.

- Le Gall, J. et Meintel, D. (2015). Cultural and identity transmission in mixed couples in Québec, Canada: Normalizing plural identities as a path to social integration. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 662(1), 112-128 <https://doi.org/10.1177/0002716215602705>
- Leroux, G. (2016). *Différence et liberté : enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*. Boréal.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Plon.
- Lévi-Strauss, C. (1977). *L'identité*. Presses universitaires de France.
- Lévi-Strauss, C. (2007). *L'identité*. Presses universitaires de France.
- Lipiansky, E.-M. (1998). Identité subjective et interaction. Dans C. Camilleri, J. Kastarsztein, E.-M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez-Bronfman (dir.), *Stratégies identitaires* (p. 172-211). Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.marti.1998.01.0173>
- Lory, M.-P. et Armand, F. (2016). Éveil aux langues et évolution des représentations d'élèves plurilingues sur leur répertoire linguistique. *Alterstice*, 6(1), 27-38. <https://doi.org/10.7202/1038276ar>
- Lustig, S. L., Kia-Keating, M., Knight, W. G., Geltman, P., Ellis, H., Kinzie, J. D., Keane, T. et Saxe, G. N. (2004). Review of child and adolescent refugee mental health. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 43(1), 24-36. <https://doi.org/10.1097/00004583-200401000-00012>
- Magnan, M.-O., Darchinian, F. et Larouche, É. (2016). École québécoise, frontières ethnoculturelles et identités en milieu pluriethnique. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, 7, 97-121. <https://doi.org/10.7202/1036418ar>
- Magnan, M.-O., Darchinian, F. et Larouche, É. (2017). Identifications et rapports entre majoritaires et minoritaires. Discours de jeunes issus de l'immigration. *Diversité urbaine*, 17, 29-47. <https://doi.org/10.7202/1047976ar>
- Malrieu, P. (1980). Genèse des conduites d'identité. Dans P. Tap (dir.), *Identité individuelle et personnalisation* (p. 39-51). Privat.
- Martínez d'Aubuisson, J. J. (2018). La transformation des *maras* salvadoriennes. Construire le pouvoir depuis ses marges. *Cultures & Conflits*, 110-111(2-3), 141-156. <https://doi.org/10.4000/conflits.20357>
- Mascary, S. (2017). *La prise en compte de l'interculturel en milieu scolaire : regards, enjeux et stratégies* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/9520/>
- Maltez, R.-A. (2011). *L'immigration internationale et ses effets sur le plan socioculturel sur les communautés d'origine des immigrants, en milieu rural : une étude de cas au Salvador* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/4217/>
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative*. Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation : Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*. Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. (dir.). (2011). *L'éducation au Québec contribue-t-elle au développement d'une société pluraliste et inclusive ? Les acquis et les limites*. Actes du Symposium international sur

l'interculturalisme, 25-27 mai 2011, Montréal, Canada. [http://www.chereum.umontreal.ca/publications\\_pdf/Publications%202012/53.Chap5\\_1%20%20Dialogue%20Qc-Europe%20l'education%20au%20Qc%20.pdf](http://www.chereum.umontreal.ca/publications_pdf/Publications%202012/53.Chap5_1%20%20Dialogue%20Qc-Europe%20l'education%20au%20Qc%20.pdf)

Mc Andrew, M. (Ed.) (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Presses de l'Université de Montréal. Doi :10.4000/books.pum.3005

Mc Andrew, M. et Bakhshaei, M. (2016). La scolarisation des élèves issus de l'immigration et l'éducation interculturelle : historique, situation actuelle et principaux défis. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (p. 19-40). Fides.

Mc Andrew, M. et Ledent, J. (2012). La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire de langue française : une comparaison entre la première et la deuxième génération. *Diversité urbaine*, 12(1), 7-25. <https://doi.org/10.7202/1019209ar>

Mc Mahon, A., Feldman, M., Rousseau, C. et Moro, M. R. (2020). Enfant persécuteur ou enfant sauveur ? Quand trauma et immigration s'amalgament à l'ambivalence de la mère dans la relation à son bébé. *Santé mentale au Québec*, 45(2), 79-95. <https://doi.org/10.7202/1075389ar>

Mansouri, M. (2013). *Révoltes postcoloniales au cœur de l'Hexagone : voix d'adolescents*. Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.mans.2013.01>

Mansouri, M. et Moro, M. R. (2012). S'engager dans le monde d'aujourd'hui et d'hier : histoire et psychanalyse. *Filigrane*, 21(2), 71-82. <https://doi.org/10.7202/1015199ar> Mead, G. H. (2006). *L'esprit, le soi et la société* (D. Céfaï et L. Quéré, trad.). Presses universitaires de France. (Publication originale en 1934)

Meintel, D. (1993). Transnationalité et transethnicité chez des jeunes issus de milieux immigrés à Montréal. *Revue européenne des immigrations internationales*, 9(3), 63-79. <https://doi.org/10.3406/REMI.1993.1369>

Meintel, D. (2002). Transmitting plural identities: Mixed unions in Montreal. *Canadian Ethnic Studies*, 34(3), 99-120.

Meintel, D. (2008). Identités ethniques plurielles et reconnaissance connective en Amérique du Nord. Dans J.-P. Payet et A. Battegay (dir.), *La reconnaissance à l'épreuve : explorations socio-anthropologiques* (p. 311-319). Presses universitaires du Septentrion.

<https://doi.org/10.4000/books.septentrion.38820> Meintel, D. (2012). Vers une convivialité possible? Les croyants au Québec aujourd'hui. *Vivre ensemble*, 20(67), 1-6. [https://cjf.qc.ca/wp-content/uploads/upload/ve\\_bulletins/2970\\_a\\_Vol20No67\\_Art\\_Meintel.pdf](https://cjf.qc.ca/wp-content/uploads/upload/ve_bulletins/2970_a_Vol20No67_Art_Meintel.pdf)

Meintel, D. (2018). Quelle identité Pour les Jeunes Issus de l'immigration ? *Relations*, 794, 27.

<https://id.erudit.org/iderudit/87175ac> Meintel, D. et Gélinas, C. (2012). Introduction. Nouveaux regards sur la religion et l'intégration. *Diversité urbaine*, 12(2), 5-11. <https://doi.org/10.7202/1022847ar>

Meintel, D. et Kahn, E. (2005). De génération en génération : identités et projets identitaires de Montréalais de la « deuxième génération ». *Ethnologies*, 27(1), 131-163.

- <https://doi.org/10.7202/014025ar>Meintel, D. et Le Gall, J. (1995). *Les jeunes d'origine immigrée : rapports familiaux et les transitions de vie. Le cas des jeunes chiliens, grecs, portugais, salvadoriens et vietnamiens*. Ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles, Gouvernement du Québec.
- Meintel, D. et Le Gall, J. (2009). Transmission intergénérationnelle de la religion dans une société sécularisée. Dans A. Quéniart et R. Hurtubise (dir.), *L'intergénérationnel : regards pluridisciplinaires* (p. 2017-235). Presses de l'EHESP. <https://doi.org/10.3917/ehesp.quenti.2009.01.0217>
- Mesmin, C. (2001). *La prise en charge ethnoclinique de l'enfant de immigrants*. Dunod.
- Mestre, C. (2007). Le métissage est une éthique. Entretien avec François Laplantine. *L'Autre*, 8(2), 173-196.
- Mimeault, I., Le Gall, J. et Simard, M. (2002). Identités des jeunes régionaux de parents immigrés au Québec : métissage et ouverture sur le monde. *Cahiers de recherche sociologique*, 36, 185-215. <https://doi.org/10.7202/1002269ar>
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. (2016). *Direction de la recherche et de l'analyse prospective*. [www.micc.gouv.qc.ca](http://www.micc.gouv.qc.ca)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire. Éthique et culture religieuse*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2013). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du loisir et du Sport. (2014). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/saacc/communautes\\_culturelles/Ministère de l'Éducation du Québec](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/saacc/communautes_culturelles/Ministère_de_l'Éducation_du_Québec_(1998).Une_école_d'avenir_la_politique_d'intégration_scolaire_et_d'éducation_interculturelle). (1998). *Une école d'avenir : la politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation à l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Soutien au milieu scolaire 2020-2021. Intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/diversite/Guide-soutien-milieu-scolaire\\_2020-2021.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/Guide-soutien-milieu-scolaire_2020-2021.pdf)
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. (2016). *Portrait statistique de la population d'origine ethnique salvadorienne*. Gouvernement du Québec. [http://www.quebecinterculturel.gouv.qc.ca/publications/fr/diversite-ethnoculturelle/2016/STA\\_Salvadorienne\\_Portrait2016.pdf](http://www.quebecinterculturel.gouv.qc.ca/publications/fr/diversite-ethnoculturelle/2016/STA_Salvadorienne_Portrait2016.pdf)
- Ministerio de Educación. (2009). *Historia 1 y 2 El Salvador* (2<sup>e</sup> éd.). Gouvernement du Salvador. [http://biblioteca.utec.edu.sv/siab/virtual/libros\\_PDF/86251.pdf](http://biblioteca.utec.edu.sv/siab/virtual/libros_PDF/86251.pdf)

- Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec. (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble : Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/44435>
- Montes, S. (1988). Levantamientos campesinos en El Salvador. *Realidad*, 1, 79-100.
- Montoya, A. (2019, 13 juin). Au Salvador, les familles de victimes craignent l'amnistie des crimes commis durant la guerre civile. *Le Monde*. <https://www.lemonde.fr/international/article/5475659/au-salvador-les-familles-de-victimes-craignent-l-amnistie-des-crimes-commis-durant-la-guerre-civile>
- Morissette, J., Demazière, D. et Pepin, M. (2014). Vigilance ethnographique et réflexivité méthodologique. *Recherches qualitatives*, 33(1), 9-18. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero33\(1\)/rq-33-1-intro.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero33(1)/rq-33-1-intro.pdf)
- Moro, M. R. (1992). Principes théoriques et méthodologiques de l'ethnopsychiatrie : l'exemple du travail avec les enfants d'immigrants et leurs familles. *Santé mentale au Québec*, 17(2), -71-98. <https://doi.org/10.7202/502071ar>
- Moro, M. R. (1994). *Parents en exil : psychopathologie et immigrations*. Presses universitaires de France.
- Moro, M. R. (1998). Quelques définitions en ethnopsychiatrie. *Pour la recherche*, 17.
- Moro M. R. (2002). *Enfants d'ici venus d'ailleurs : naître et grandir en France*. La Découverte.
- Moro, M. R. (2004). *Psychothérapie transculturelle de l'enfant et de l'adolescent*. Dunod.
- Moro M. R. (2007). *Aimer ses enfants ici et ailleurs : histoires transculturelles*. Odile Jacob.
- Moro, M. R. (2009). Vivre plusieurs vies. La prise en charge transculturelle des parents immigrants et de leurs enfants. *Santé mentale au Québec*, 34(1), 273-286. <https://doi.org/10.7202/029774ar>
- Moro, M. R. (2010a). *Grandir en situation transculturelle*. Fabert.
- Moro, M. R. (2010b). *Nos enfants de demain : pour une société multiculturelle*. Odile Jacob.
- Moro, M. R. (2012). Psychothérapie de l'enfant migrant. Dans P. Ferrari et O. Bonnot (dir.), *Traité européen de psychiatrie et de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (p. 804-806). Lavoisier.
- Moro, M. R. (2017). Être et faire : se construire parents et enfants dans l'immigration. *Le Coq-héron*, 230(3), 87-96. <https://doi.org/10.3917/cohe.230.0087>
- Moro, M. et Nathan, T. (2004). 25. Ethnopsychiatrie de l'enfant. Dans S. Lebovici, R. Diatkine et M. Soulé (dir.), *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent : 4 volumes* (p. 423-446). Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.diatk.2004.01.0423>
- Mucchielli, A. (2005). Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains. *Recherches qualitatives, Hors-série(1)*. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie/texte%20Mucchielli%20actes.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie/texte%20Mucchielli%20actes.pdf)
- Nathan, T. (1986). *La folie des autres : traité d'ethnopsychiatrie clinique*. Dunod.

- Nathan, T. (1991). Le passage à l'acte opérateur entre deux cultures chez l'adolescent migrant de seconde génération. *Perspectives psychiatriques*, 28(3), 156-161.
- Nils, F. et Rimé, B. (2003). L'interview. Dans S. Moscovici et F. Buschini (dir.), *Les méthodes des sciences humaines* (p. 165-185). Presses universitaires de France.
- Nochez, M. L. (2016, 11 janvier). Las claves de la historia indígena salvadoreña. El Faro. [https://elfaro.net/es/201601/el\\_agora/17675/Las-claves-de-la-historia-indigena-salvadoreña.htm](https://elfaro.net/es/201601/el_agora/17675/Las-claves-de-la-historia-indigena-salvadoreña.htm)
- North, L. (1981). *Bitter grounds: Roots of revolt in El Salvador*. Between The Lines.
- Odgers-Ortiz, O. (2003). Migración, identidad y religión: Aproximaciones al estudio del papel de la práctica religiosa en la redefinición identitaria de los migrantes mexicanos. *Amérique latine histoire & mémoire*, 7. <https://doi.org/10.4000/alhim.447>
- Okagaki, L. et Sternberg, R. J. (1993). Parental beliefs and children's school performance. *Child Development*, 64(1), 36-56. <https://doi.org/10.2307/1131436>
- Organisation des Nations Unies. (2018, 22 mai). Cada vez son más los que huyen de la violencia de las maras en Centroamérica. *Noticias ONU*. <https://news.un.org/es/tags/maras/date/2018-05>
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre)
- Ouellet, F. (2002). L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté : quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions. *VEI enjeux*, 129, 146-167. [https://documentation.reseau-enfance.com/IMG/pdf/0140\\_interculturel\\_et\\_education\\_citoyennete.pdf](https://documentation.reseau-enfance.com/IMG/pdf/0140_interculturel_et_education_citoyennete.pdf)
- Pachoud, D., Lhuillier, G., Titia Rizzi, A., Ramde, J. et Moro, M. R. (2019). Être père et repères en immigration. *Le journal des psychologues*, 365(3), 71-77. <https://doi.org/10.3917/jdp.365.0071>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Pangas, J., Ogunsiji, O., Elmir, R., Raman, S., Liamputtong, P., Burns, E., Dahlen, H. G. et Schmied, V. (2019). Refugee women's experiences negotiating motherhood and maternity care in a new country: A meta-ethnographic review. *International Journal of Nursing Studies*, 90, 31-45. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2018.10.005>
- Pénicaud, M. (2017). Expérience migratoire et exil social dans l'immigration congolaise : de l'enjeu d'un corpus littéraire en sciences sociales. Biyaoula, Mabanckou et N'Sonde. *Revue européenne des immigrations internationales*, 33(1), 65-89. <https://doi.org/10.4000/remi.8584>
- Papazian-Zohrabian, G. (2019). *Mieux comprendre les deuils et les traumatismes des élèves immigrants et réfugiés et favoriser leur bien-être psychologique en milieu scolaire* [Projet de recherche]. Université de Montréal.
- Paz Avendaño, R. (2019, 11 avril). La imposición del español a los indígenas. *Anuario de Glotopolítica*. <https://glotopolitica.com/2019/04/11/la-imposicion-del-espanol-a-los-indigenas/>

- Pedneault, C., Ammara, G., Luong, T. N. et Rashed, S. (2006). La clinique transculturelle à la clinique de pédiatrie de l'Hôpital Maisonneuve-Rosemont. Defiliation en métissage. *Santé mentale au Québec*, 31(2), 57-71. <https://doi.org/10.7202/014803ar>
- Peña, D. C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 42-54. [doi.org/10.1080/00220670009598741](https://doi.org/10.1080/00220670009598741)
- Pocreau, J.-B. et Martins Borges, L. (2006). Reconnaître la différence : le défi de l'ethnopsychiatrie. *Santé mentale au Québec*, 31(2), 43-56. <https://doi.org/10.7202/014802ar>
- Portail sur les données migratoires. (2020). *Nombre total de immigrants internationaux (milieu de l'année) 2020*. [https://www.immigrationdataportal.org/fr/international-data?i=stock\\_abs\\_&t=2020&cm49=222](https://www.immigrationdataportal.org/fr/international-data?i=stock_abs_&t=2020&cm49=222)
- Potvin, M. (2007). Blackness, haïtianité et québécoisité : modalités de participation et d'appartenance chez la deuxième génération d'origine haïtienne au Québec. Dans M. Potvin, P. Eid et N. Venel (dir.), *La deuxième génération issue de l'immigration : une comparaison France-Québec* (p. 137-170). Athéna.
- Potvin, M. (2015). L'école n'est pas neutre : diversité, discriminations et équité à l'école québécoise. Dans S. Demers, D. Lefrançois et M.-A. Éthier (dir.), *Les fondements de l'éducation : perspectives critiques* (p. 381-448). Multimondes.
- Potvin, M. (2018). Bref portrait historique des courants et débats dans le champ des études ethniques en éducation au Québec. *Cahiers de recherche sociologique*, 64, 97-127. <https://doi.org/10.7202/1064722ar>
- Potvin, M., Audet, G. et Bilodeau, A. (2013). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 515-545. <https://doi.org/10.7202/1026311ar>
- Potvin, M., Mc Andrew, M. et Kanouté, F. (2006). *L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal : diagnostic et perspectives*. Centre d'études ethniques des universités montréalaises. [http://ofde.ca/wp-content/uploads/2015/06/EducationAntiraciste\\_2006.pdf](http://ofde.ca/wp-content/uploads/2015/06/EducationAntiraciste_2006.pdf)
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Mayer, R. et Pirès, A. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Gaëtan Morin.
- Pourtois, J.-P., Demonty, B. et Jouret, D. (2004). Souffrances affectives, cognitives et sociales des parents en exil. *Pensée plurielle*, 8(2), 51-60. <https://doi.org/10.3917/pp.008.0051>
- Rachédi, L. et Taïbi, B. (2019). *L'intervention interculturelle* (3<sup>e</sup> éd.). Chenelière Éducation.
- Ramirez III, M. (1983). *Psychology of the Americas: Mestizo perspective on personality and mental health*. Pergamon Press.
- Ramírez, N. (2020, 22 janvier). Nos quieren borrar de la memoria de lo que pasó en 1932. *Arpas*. <https://arpas.org.sv/2020/01/nos-quieren-borrar-la-memoria-de-lo-que-paso-en-1932/>
- Ramos, E. (2001). Breve esbozo histórico de los indígenas en El Salvador. *Universidad Tecnológica de El Salvador*, 20, 4-21. <http://biblioteca.utec.edu.sv:8080/jspui/bitstream/11298/733/1/252-1-1003-1-10-20151107.pdf>

- Rayna, S. (2016). Enfants (de) immigrants : quel accueil dans le préscolaire ? *Informations sociales*, 194(3), 72-80. <https://doi.org/10.3917/inso.194.0072>
- Rezzoug, D., De Plaën, S., Bensekhar-Bennabi, M. et Moro, M. R. (2007). Bilinguisme chez les enfants d'immigrants, mythes et réalités. *Le français aujourd'hui*, 158(3), 58-65. <https://doi.org/10.3917/lfa.158.0058>
- Rezzoug, D. et Moro, M. R. (2011). Oser la transmission de la langue maternelle. *L'Autre*, 12(2), 153-161. <https://doi.org/10.3917/lautr.035.0153>
- Rivas, R. (2015). Persistencia indigena en El Salvador. *Cientifica*, 5, 29-49.
- Rocher F. et White, B. W. (2014). L'interculturalisme québécois dans le contexte du multiculturalisme canadien. *Étude IRPP*, 49. <http://irpp.org/wp-content/uploads/2014/11/study-no49.pdf>
- Rogel, J.-P. (1989). *Le défi de l'immigration*. Institut québécois de recherche sur la culture.
- Rojas-Viger, C. (2004). *Corps-fait-histoire dans le processus de mondialisation, d'immigration et d'insertion : parcours de femmes immigrantes péruviennes à Montréal* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/16870>
- Rojas-Viger, C. (2007). Immigration au Québec, santé mentale et services offerts aux groupes ethnoculturels minoritaires. *Équilibre*, 2(1), 5-19.
- Rojas-Viger, C. (2008). L'impact des violences structurelle et conjugale en contexte migratoire : perceptions d'intervenants pour le contrer. *Nouvelles pratiques sociales*, 20(2), 124-141. <https://doi.org/10.7202/018452ar>
- Rojas-Viger, C. (2019). *Relations interculturelles en santé mentale*. Formation de l'Association canadienne pour la santé mentale, Montréal, Canada.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Le Seuil.
- Rousseau, C., Jamil, U., Hassan, G. et Moreau, N. (2010). Grandir et vivre ensemble dans un contexte de mondialisation conflictuelle. *Enfances & psy*, 48(3), 56-63. <https://doi.org/10.3917/ep.048.0056>
- Roy, G., Legault, G., Rachédi, L., Taïbi, B. (2019). Les idéologies d'intervention en contexte interculturel. Dans L. Rachédi et B. Taïbi (dir.), *L'intervention interculturelle* (3<sup>e</sup> éd., p. 113-143). Chnelière Éducation.
- Sabatier, C. (2006). Figures identitaires d'élèves issus de l'immigration maghrébine à l'école élémentaire en France. *Éducation et francophonie*, 34(1), 111-132. <https://doi.org/10.7202/1079037ar>
- Sabin, M., Cardozo, B. L., Nackerud, L., Kaiser, R. et Varese, L. (2003). Factors associated with poor mental health among Guatemalan refugees living in Mexico 20 years after civil conflict. *JAMA*, 290(5), 635-642. <https://doi.org/10.1001/jama.290.5.635>
- Saint-Blancat, C. (2004). La transmission de l'islam auprès des nouvelles générations de la diaspora. *Social Compass*, 51(2), 235-247. <https://doi.org/10.1177/0037768604043009>

- Salmi, H. (2006). Enfants d'immigrants : crise, rupture et médiations en milieu scolaire. *Empan*, 63(3), 128-133. <https://doi.org/10.3917/empa.063.0128>
- Scheper-Hughes, N. et Bourgois, P. (2004). Introduction: Making sense of violence. Dans N. Scheper-Hughes et P. Bourgois (dir.), *Violence in war and peace: An anthology* (p. 1-27). Blackwell.
- Schnapper, D. (1991). *La France de l'intégration : sociologie de la nation en 1990*. Gallimard.
- Schneider, M. (1988). *Le trauma et la filiation paradoxale*. Ramsay.
- Sironi, F. (2013). Les métis culturels et identitaires. Un nouveau paradigme contemporain. *L'Autre*, 14(1), 30-42. <https://doi.org/10.3917/lautr.040.0030>
- Sistiva Castro, D. L. (2009). *Trauma, religion et culture : les divers rôles de la religion dans le processus pour faire face à la violence organisée en Colombie* [Thèse de doctorat, Université Victor Segalen Bordeaux 2 et Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/2779/>
- Stanley, W. D. (1987). Economic immigrants or refugees from violence? A time-series analysis of Salvadorian immigration to the United States. *Latin American Research Review*, 22(1), 132-154. <https://www.jstor.org/stable/2503545>
- Statistique Canada. (1975-1989). *Emploi et immigration : statistiques d'immigration*. Ministère de l'Emploi et Immigration, Gouvernement du Canada.
- Statistique Canada. (1996). *Recensement de la population salvadorienne*. Gouvernement du Canada.
- Statistique Canada. (2011). *Enquête nationale auprès des ménages de 2011 : tableaux de données*. Gouvernement du Canada.
- Statistique Canada. (2016). *Les enfants issus de l'immigration : un pont entre les cultures*. Gouvernement du Canada. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016015/98-200-x2016015-fra.cfm>
- Statistique Canada. (2017). *Série « Perspective géographique », recensement de 2016*. Gouvernement du Canada. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/fogs-spg/Facts-csd-fra.cfm?LANG=Fra&GK=CSD&GC=4702051>
- Stavans, I. (2003). *Spanglish: The making of a new American language*. Rayo.
- Sterlin, C. (2006). L'ethnopsychiatrie au Québec : bilan et perspectives d'un témoin acteur clé. *Santé mentale au Québec*, 31(2), 179-192. <https://doi.org/10.7202/014811ar>
- Soruco Sologuren, X. (2014). *Mesa redonda: Nación y mestizaje*. Centro de investigaciones sociales.
- Susin, L. C. (2014). Amérique latine, terre aux couleurs multiples : biodiversité culturelle et religieuse en Amérique latine. *Théologiques*, 22(1), 73-85. <https://doi.org/10.7202/1033095ar>
- Taboada-Leonetti, I. (1998). Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue. Dans C. Camilleri, J. Kastersztein, E.-M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez-Bronfman (dir.), *Stratégies identitaires* (p. 43-83). Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.marti.1998.01.0043>

- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge University Press.
- Tajfel, H. et Turner J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. Dans S. Worchel et W. G. Austin (dir.), *Psychology of intergroup relation* (p. 7-24). Hall Publishers.
- Therrien, C. et Le Gall, J. (2017). Projets identitaires parentaux des couples mixtes au Québec et au Maroc. Similitudes et effets du contexte national. *Recherches familiales*, 14(1), 55-66. <https://doi.org/10.3917/rf.014.0055>
- Tisseron, S. (2009). *La résilience*. Presses universitaires de France.
- Toussaint, P. (dir.). (2010). *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise*. Presses de l'Université du Québec.
- Triole, L. (2011). À propos du métis et du métissage (XVIII-XX<sup>e</sup> siècle). *L'Autre*, 12(1), 178-187. <https://doi.org/10.3917/lautr.035.0178>
- Tsenova, V. (2020). L'adolescent, sa famille et le contexte de l'immigration : un accompagnement en interculturalité. *Le journal des psychologues*, 375(3), 41-44. <https://doi.org/10.3917/jdp.375.0041>
- Unterreiner, A. (2014). La transmission de la langue du parent migrant au sein des familles mixtes : une réalité complexe perçue à travers le discours de leurs enfants. *Langage et société*, 147(1), 97-109. <https://doi.org/10.3917/lis.147.0097>
- Van der Maren, J.-M. (2006). De la construction subjective de l'esprit à la révélation objective du réel, mais le réel est-il la réalité? *Recherches qualitatives, Hors-série*(5), 18-25. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v5/van\\_der\\_maren.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/van_der_maren.pdf)
- Van Houtte, M. et Stevens, P. A. J. (2009). School ethnic composition and students' integration outside and inside schools in Belgium. *Sociology of Education*, 82(3), 217-239. <https://doi.org/10.1177/003804070908200302>
- Vatz Laaroussi, M. (1993). Intervention et stratégies familiales en interculturel. *Service social*, 42(1), 49-62. <https://doi.org/10.7202/706599ar>
- Vatz Laaroussi, M. (2001). *Le familial au coeur de l'immigration : stratégies de citoyenneté des familles immigrantes au Québec et en France*. L'Harmattan.
- Vatz Laaroussi, M. (2006). Le nous familial vecteur d'insertion pour les familles immigrantes. *Canadian Issues*, Printemps 2006, 72-75.
- Vatz Laaroussi, M. (2007). Les relations intergénérationnelles, vecteurs de transmission et de résilience au sein des familles immigrantes et réfugiées au Québec. *Enfances, familles, générations*, 6. <https://doi.org/10.7202/016480ar>
- Vatz Laaroussi, M. (dir.). (2015). *Les rapports intergénérationnels dans l'immigration : de la transmission au changement social*. Presses de l'Université du Québec.
- Vatz Laaroussi M., Bolzman, C. et Lahlou, M. (dir.). (2008). *Familles immigrantes au gré des ruptures : tisser la transmission*. L'Interdisciplinaire.

- Vatz Laaroussi, M., Guilbert, L., Rachédi, L., Kanouté, F., Ansòn, L., Canales, T., León Correal, A., Presseau, A., Thiaw, M. L. et Zivanovic Sarenac, J. (2012). De la transmission à la construction des savoirs et des pratiques dans les relations intergénérationnelles de femmes réfugiées au Québec. *Nouvelles pratiques sociales*, 25(1), 136-156. <https://doi.org/10.7202/1017387ar>
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaboration familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311. <https://doi.org/10.7202/019682ar>
- Vatz Laaroussi, M. et Messé A. Bessong, J.-M. (2008). Être parents en situation d'immigration : défis, enjeux et potentiels. Dans C. Parent, S. Drapeau, M. Brousseau et E. Pouliot (dir.), *Visages multiples de la parentalité* (p. 223-253). Presses de l'Université du Québec.
- Verhoeven, M. (2006). Stratégies identitaires de jeunes issus de l'immigration et contextes scolaires : vers un renouvellement des figures de la reproduction culturelle. *Éducation et francophonie*, 34(1), 95-110. <https://doi.org/10.7202/1079036ar>
- Vinsonneau, G. (1997). *Culture et comportement*. Armand Colin.
- Warner, R. (1999). The views of Bangladeshi parents on the special school attended by their young children with severe learning difficulties. *British Journal of Special Education*, 26(4), 218-223.
- White, B. W. (2017). Pensée pluraliste dans la cité : l'action interculturelle à Montréal. *Anthropologie et sociétés*, 41(3), 29-57. <https://doi.org/10.7202/1043041ar>
- Winter, E. (2011). *Us, them and others: Pluralism and national identity in diverse societies*. University of Toronto Press.
- Zagefka, P. (2006). *Indios, Ibériques, Mestizos, Mulatos en Amérique espagnole : un point historique sur la construction sociale des catégories ethniques*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00110011>
- Zahar, R. (1970). *L'œuvre de Frantz Fanon : colonialisme et aliénation dans l'œuvre de Frantz Fanon*. Maspero.
- Zapata Martínez, A. (2009). Familia transnacional y remesas: Padres y madres migrantes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 1749-1769.
- Zayas, H. (1991). Formas de resistencia de una cultura dominada en "Me llamo Rigoberta Menchú y así me nacio la condenda". *América : cahiers du CRICCAL*, 8, 119-142.
- Zivanovic Sarenac, J. et Vatz Laaroussi, M. (2014). *Femmes réfugiées, veuves et divorcées au Québec : rapports intergénérationnels, transmissions et transformations*. ARUC séparation parentale, recomposition familiale. [https://www.arucfamille.ulaval.ca/sites/arucfamille.ulaval.ca/files/que\\_savonsnous\\_7\\_en\\_ligne.pdf](https://www.arucfamille.ulaval.ca/sites/arucfamille.ulaval.ca/files/que_savonsnous_7_en_ligne.pdf)
- Zuñiga, J.-P. (1999). La voix du sang : du métis à l'idée de métissage en Amérique espagnole. *Annales*, 54(2), 425-452.
- Zúñiga Núñez, M. (2010). Heridas en la memoria: La guerra civil salvadoreña en el recuerdo de niñez de un pandillero. *Historia Crítica*, 40, 60-83.